

Philippe MEIRIEU

## Frankenstein educatore

con prefazione di Pietro Lucisano

### Sommario

Frankenstein educatore .....	1
Presentazione .....	3
La migliore introduzione a un libro è il solo consiglio di leggerlo. ....	3
Nel nome del padre .....	4
Nel nome del figlio.....	6
Della forza e della debolezza dello spirito .....	7
Una non conclusione dove però si ritrova uno spirito forte .....	9
Introduzione .....	10
Esistono ginevrini e ginevrini... ovvero della legittimità di un approccio mitologico nell'educazione .....	10
<b>1. Frankenstein o il mito dell'educazione come fabbricazione .....</b>	<b>13</b>
<b>L'educazione necessaria, ovvero del perché non si è mai vista un'ape democratica .....</b>	<b>13</b>
<b>Pigmalione, ovvero la fortuna pedagogica di una strana storia d'amore.....</b>	<b>17</b>
<b>Pinocchio, ovvero le facezie impreviste di una marionetta impertinente .....</b>	<b>21</b>
<b>Dal Golem a Robocop, passando per Jules Verne, H. G. Wells, Fritz Lang e molti altri,.....</b>	<b>24</b>
<b>ovvero la strana persistenza di un progetto paradossale .....</b>	<b>24</b>
<b>Mary Shelley, o la creazione di un testo esemplare da parte di una ragazza di 19 anni: Frankenstein     ovvero il Prometeo moderno .....</b>	<b>28</b>
<b>Frankenstein e la sua creatura, ovvero lo stupefacente gioco di specchi del "non sono io, è l'altro" ....</b>	<b>30</b>
<b>Lo spavento del dottor Frankenstein, ovvero la scoperta troppo travolgente che a "quelli che non fanno     quel che fanno" non sempre è concesso il perdono .....</b>	<b>32</b>
<b>Frankenstein, ovvero l'educazione tra praxis e poiesis.....</b>	<b>34</b>
<b>2. A metà del percorso: per una vera rivoluzione copernicana in pedagogia.....</b>	<b>36</b>
<b>"Un bambino è nato fra noi", ovvero perché la paternità non è un caso.....</b>	<b>38</b>
<b>"Un essere ci resiste", ovvero della necessità di distinguere tra la fabbricazione di un oggetto e la     formazione di una persona .....</b>	<b>39</b>
<b>"Ogni insegnamento è chimera", ovvero come uscire dalla magica illusione della trasmissione .....</b>	<b>40</b>

“Solo il soggetto può decidere di imparare”, ovvero il riconoscimento dell’impotenza dell’educatore	42
Da una “pedagogia delle cause” a una “pedagogia delle condizioni”	43
Verso la conquista dell’autonomia	46
Del soggetto in educazione, ovvero del perché la pedagogia è incessantemente punita nell’ambito delle scienze umane per osare affermare il carattere non scientifico dell’opera educativa	49
<b>3. La pedagogia contro Frankenstein, ovvero i paradossi di un’azione senza oggetto: “fare perché l’altro faccia”</b>	<b>52</b>
“Fare tutto non facendo niente” (J. J. Rousseau)	52
“Fare con”, ovvero della necessità di prendere l’altro in considerazione. Dal soggetto concreto alla pedagogia differenziata	56
“Fare come se...”, ovvero l’educazione come sforzo instancabile per attribuire ad un soggetto i suoi atti	64
“Far costruire la legge”, ovvero la necessità dei rituali	67
Far condividere la cultura”, ovvero la modestia dell’universale	71
Congedo: evitare sempre la fretta di concludere	73
Bibliografia	75

La migliore introduzione a un libro è il solo consiglio di leggerlo.

In questi ultimi anni, ho scritto meno e ho pensato un po' di più. Forse l'impegno per la gestione del Corso di laurea, le tante piccole emergenze, tutte fondamentali per i nostri studenti, mi hanno in parte distratto dalla ricerca sul campo. Forse, ancora, la percezione di una difficoltà, grande e irrisolta, che viviamo come specie nel trarre insegnamento dalle esperienze, non nel senso di non riuscire ad accumulare sempre più conoscenze scientifiche e tecnologiche, ma nel senso di riuscire a comprendere poco o nulla della vicenda umana, non di rado mi hanno portato a pensare a un fallimento dell'educazione. Un fallimento evidente nella società che ci circonda aggravato dal lamento sul fallimento medesimo promosso da quelli che più hanno cooperato a renderlo drammatico.

Quando Cremaschi mi ha chiesto di leggere questo libro lo ho trovato subito molto stimolante ed è per questo che voglio proporre al lettore di leggerlo prima della mia introduzione.

A una prima lettura ho letto il libro cercando di fare entrare in risonanza con gli stimoli dell'autore le mie esperienze prima di figlio, poi di padre e, poi ancora di educatore; quando lo ho riletto per serietà, prima di scrivere questa presentazione, è entrato in parte in campo anche il ricercatore "esperto" in scienze dell'educazione.

Se è vero che comprendiamo solo ciò che già conosciamo, allora questo libro può legarsi all'esperienza di ciascuno di noi, perché tutti siamo figli e abbiamo l'esperienza del rapporto col padre sia che ci sia stato sia che sia stato per qualche motivo assente. Ma la comprensione è un processo complesso e un libro ricco di stimoli rimanda, per essere ben compreso, ad altre letture e ad altri libri e, se riesce in questa missione, sarà già stato un buon compagno di strada.

Abuso della vostra pazienza raccontandovi un episodio recente delle mie avventure di insegnante.

Da qualche anno tengo un corso sulla misurazione della comprensione attraverso la costruzione di prove oggettive. Così durante una delle prime lezioni, mentre cercavo di spiegare la complessità dei processi di comprensione, mi è capitato di proiettare sullo schermo una citazione di un ricercatore americano che avevo usato come incipit in un libro, appunto, sulla comprensione della lettura. La citazione mi sembrava utile a introdurre il concetto di validità delle misure e a proporre il costante problema della necessità di un'integrazione tra modelli teorici e rilevazioni empiriche, che è alla base della scienza da Galileo in poi. Mi sembrava utile soprattutto distinguere la scienza da quell'empirismo d'accatto che domina le ricerche sull'educazione e la sondaggistica in genere.

Ecco la citazione: "Troppo spesso, ci chiediamo come misurare qualcosa senza affrontare la questione di che cosa potremmo fare con le misure una volta ottenute. Noi vogliamo sapere come senza porci il problema del perché. Io spero di poter dire senza irriverenza, cercate prima ciò che serve ai vostri bisogni e tutte le altre cose vi saranno date di conseguenza" (Kaplan, 1964, p. 214)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Kaplan riprendeva una frase attribuita a Gesù riportata sia nel Vangelo di Matteo, capitolo 6 versetti 31-33: "Non affannatevi dunque dicendo: Che cosa mangeremo? Che cosa berremo? Che cosa indosseremo? (32) Di tutte queste cose si preoccupano i pagani; il Padre vostro celeste infatti sa che ne avete bisogno. (33) Cercate prima il regno di Dio e la sua giustizia, e tutte queste cose vi saranno date in aggiunta.", sia nel Vangelo di Luca, capitolo 12, versetti 29-31:

Spiegata l'importanza dei fini, che in qualche modo sovrintendono alla formulazione delle ipotesi nella ricerca, e percependo una complessiva reazione positiva da parte dell'uditorio, stavo per proseguire con la slide successiva quando mi è venuto un dubbio. Così ho domandato ai ragazzi se si fossero chiesti perché Kaplan temeva di essere irriverente, se avessero percepito che stava citando qualcuno, e chi fosse questo qualcuno che lo studioso citava in tema di essere irriverente. Ho insistito e aspettato, ma dai cinquanta studenti non è venuta nessuna risposta. Ero un po' sconcertato e un po' deluso e, appurato che in maggioranza fossero cristiani e in larghissima parte praticanti e cresimati, non mi è rimasto che comunicare loro le fonti e poi riflettere in tema di mancata comprensione.

Non si comprende se non ciò che già si conosce, mi ripetevo, e i miei studenti dovevano aver sentito quella frase. Qualcuno aveva certamente tentato di portarla alla loro attenzione. Possibile che non sapessero cose così elementari? E come andare avanti senza ricostruire ponti? Ho scelto alla fine di arrendermi al fatto che costruire ponti è la sola soluzione possibile, a meno di non scegliere di parlare da solo con un pubblico di 50 studenti. Se anche tra i vostri fini c'è quello di costruire ponti, questo libro aiuta a comprendere i rischi insiti in questa attività.

### Nel nome del padre

Il nome rimane al figlio, anche se e quando il padre si dimentica di darglielo; fuorviati dai racconti approssimativi, distratti dalle versioni cinematografiche serie o semiserie, come la famiglia Addams, pochi ricordano che il nome del mostro è il nome del padre e che il mostro è mostro nel nome del padre. E, ancora, che il mostro non nasce mostro e che il male, la violenza, l'odio, si generano in lui proprio per il rifiuto del padre di accettarlo e di amarlo per come lui è. Nel caso di Frankenstein per come lui gli ha dato la vita, per come lo ha costruito.

Il giovane Victor Frankenstein è spaventato del suo gesto di creazione, gesto consapevole, più consapevole dell'atto creativo naturale in cui domina la pulsione del gene egoista, e tuttavia di cui tende a rimuovere la responsabilità e non accettarne le conseguenze. E un padre deluso del figlio, spaventato dal figlio.

"Padre mio, Padre mio, perché mi hai abbandonato" - avrebbe potuto invocare Frankenstein junior - e proseguire con le parole del salmo 22 "Ma io sono verme, non uomo, infamia degli uomini, rifiuto del mio popolo. Mi scherniscono quelli che mi vedono, storcono le labbra, scuotono il capo: si è affidato al Padre, lui lo scampi, lo liberi, se è suo amico".

Nel nome del padre si fonda, nella nostra società, il diritto stesso di educare, così il racconto della Shelley diventa l'occasione di una riflessione per Philippe Meirieu, di un viaggio attraverso i miti e gli archetipi che sono fondamenta di un discorso sull'educazione. Un viaggio suggestivo, pieno di stimoli, che si presta a livelli diversi di comprensione, per la forza del racconto di evocare vissuti profondi. Così il discorso di Meirieu cerca di andare al di là della riduzione scientifica del discorso educativo. Riduzione condannata a cercare ricette per produrre in modo efficiente ed efficace cambiamenti degli educandi e condannata ad assistere ad un costante fallimento, giustificato talvolta invocando la complessità, o ritornando a un qualche difetto di produzione originario da ricercare nella matrice biologica - quello che nel mito è descritto come ùbris, o peccato, originale - come una sorta di condanna all'impotenza dell'azione educativa.

Così Meirieu, attraverso "un approccio mitologico nell'educazione", ci guida in un percorso rischioso perché, se è vero che il labirinto è opera del padre e che anche il padre è impotente a trovarne l'uscita e che

---

"Non cercate perciò che cosa mangerete e berrete, e non state con l'animo in ansia: (30) di tutte queste cose si preoccupa la gente del mondo; ma il Padre vostro sa che ne avete bisogno. (31) Cercate piuttosto il regno di Dio. e queste cose vi saranno date in aggiunta".

dal labirinto si può uscire solo volando alto, rimane l'ammonimento del padre che volando alto si corre un rischio estremo, quello dell'avvicinarsi troppo a Dio, rischio che Icaro ha pagato con la vita.

Nel testo Meirieu indulge sulla comune origine ginevrina di Victor Frankenstein e di Jean Jacques Rousseau, per porre in premessa l'accento sulla contrapposizione tra la fede nella scienza positiva di Frankenstein "fiducioso nella possibilità della tecnica e del controllo sull'educazione dell'uomo grazie al progresso scientifico" e Jean Jacques "convinto dell'impossibilità di un progresso scientifico che non sia la conseguenza dei nostri vizi e che non accentui la disuguaglianza e la violenza tra gli uomini".

Il romanzo della Shelley rompe l'abitudine al confronto su dati anonimi, così apprezzato dai nostri scienziati educativi, spesso rinunciando al rigore dell'analisi puntuale della loro validità (e cioè del loro rapporto con la realtà che cercano di rappresentare) e ci porta dentro al dramma del rapporto del padre (immaginario o reale) con il figlio (immaginario o reale), del singolo padre e del singolo figlio. Non escludo che un confronto coraggioso sui dati potrebbe far crescere la consapevolezza, ma più passa il tempo più prendo coscienza che nei confronti di un approccio scientifico rigoroso emergono, al dunque, le stesse resistenze che i "razionali" oppongono al lettino dell'analista.

E scegliere il mito di Frankenstein è la provocazione di Meirieu "Perché scegliere questa via, quando la filosofia da molto tempo, e le scienze dell'educazione da qualche anno ci propongono di consegnarci la chiave dell'impresa educativa?" (p. 16).

Così, mentre mi affanno ingenuamente a spiegare ai *decision makers* che non è necessario disporre di ricerche sulla popolazione per prendere decisioni su come investire risorse sulla scuola italiana; mentre loro sembrano più interessati a finanziare ricerche improbabili per giustificare che allo stato della ricerca non si giustificano investimenti; mentre assisto alla santificazione dei pochi dati disponibili, quelli delle poche indagini internazionali, che vengono usati per spiegare tutto e il contrario di tutto, a partire dalla rinuncia a una teoria priva di contraddizioni sul perché quei dati dovrebbero significare; mentre cerco di insegnare il rigore scientifico e le tecniche statistiche più avanzate e mi sono in aula di fronte alla corale assenza di tradizione; mi convinco che la provocazione di Meirieu possa e debba essere raccolta.

Fare l'uomo, farlo a nostra immagine e somiglianza, e poi avere paura dello specchio.

Se andiamo alla sostanza di ciò che contiene l'idea di educazione è difficile evitare che questa includa tra i propri contenuti una sorta di progetto di chi educa su chi viene educato. Chi educa vuole qualcosa dall'educando. Vuole che cresca, che "migliori", che rispetti le leggi, a volte vuole per lui quello che non è riuscito ad avere dalla vita. "Ti farò diventare un uomo". Già perché uomini non si nasce, si diventa.

Ricorda Meirieu all'inizio del secondo capitolo che "Nessuno può darsi la vita e nemmeno essere artefice della propria identità". Vita e identità vengono trasmessi e l'educazione è il luogo in cui questa trasmissione assume il senso di una speranza di riscatto. A questo proposito Kant dettava ai suoi allievi: "L'uomo non può diventare vero uomo che mediante l'educazione, ed egli è quale essa lo fa. Devesi notare che egli può venir educato solo da altri uomini che a loro volta furono educati. (...) Forse l'educazione migliorerà e ogni generazione successivamente farà un passo avanti verso il perfezionamento dell'umanità (...). È meraviglioso pensare che la natura umana possa divenire sempre più progredita mediante l'educazione e che si possa elevare quest'ultima a una forma corrispondente al progresso dell'umanità. Ciò ci dà la prospettiva di una futura felicità della specie umana".

Ma l'atto creativo e la conseguente educazione non sono forieri di felicità.

Victor Frankenstein fa un uomo, lo costruisce e gli dà vita "ed è talmente spaventato dal suo atto, da cadere in uno stato di profondo abbattimento e da abbandonare a se stessa la creatura senza nome. Una creatura che è ben lungi da avere una malvagità innata, una creatura vicina, nelle sue reazioni primarie, a quello stato di natura descritto da Rousseau, una creatura che farà il suo percorso educativo un po' come

L'Emilio e che alla fine, quando all'abbandono del suo creatore si aggiungerà la stupidità degli uomini, si abbandonerà alla violenza".

Se il mito di Frankenstein è il filo conduttore della riflessione di Meirieu, questo filo lo porta a riconsiderare altri miti di fabbricazione di un figlio, così da Pinocchio al Golem, attraversando il mito di Pigmalione, ciò che viene messo sotto esame è la relazione educativa nella sua complessa contraddittorietà. "Voglio che tu sia quello che tu desideri", "Voglio che tu pensi con la tua testa", "Voglio che tu sia libero di scegliere", ma al tempo stesso "Voglio che tu faccia ciò che

Io considero bene per te, che ancora non puoi discernere", "Ti dono il libero arbitrio, ma sappi che se ne farai uso ti allontanerò da me".

Ma il figlio non può vivere lontano dal padre. È nel diario del padre che il mostro cerca il significato della sua esistenza, la spiegazione del rifiuto che lo accompagna senza che gli sia dato di comprenderne le ragioni. E il male diventa allora una scelta obbligata.

### Nel nome del figlio

Una seconda chiave di lettura del libro è nel nome del figlio. Quanta sofferenza nell'abbandono, nella mancanza d'amore, nella imposizione di un modello che è difficile da raggiungere. Quanto dolore nella delusione suscitata nel padre, nello sforzo di fare la sua volontà contro ogni intimo desiderio. Cosa prova la fioraia di Bernard Shaw, quando scopre che l'amore che la aveva riscattata non è che un esperimento, quanta pazienza Giobbe deve avere quando, alla legittima richiesta del perché è lecito scommettere sulla sua ricchezza, sulla vita dei suoi figli e sul suo stato di salute, non ottiene altra risposta che l'affermazione della paternità suprema: "dov'eri tu quando io ponevo le fondamenta della terra? Dillo se hai tanta intelligenza".

Il figlio cerca negli occhi del padre la conferma della sua identità di uomo. Sono le (dis)avventure di Pinocchio che consentono di trovare un filo di speranza nella trama dell'esperienza di crescita: "Com'ero buffo quand'ero un burattino! E ora come sono contento di essere diventato un bambino per bene".

Ma - ci spiega Meirieu - Pinocchio non era così buffo quand'era un burattino, faceva solo fatica a vivere, a "trovare la sua strada", come si dice qualche volta, a mettersi in prima persona. Perché mettersi in prima persona non è semplice, soprattutto quando si è un burattino, un oggetto fabbricato dalla mano dell'uomo e con l'inclinazione proprio ad essere manipolato.

E Geppetto, che pure appare un padre modello, pieno di pazienza e di attenzioni, che pure si sacrifica per il figlio, rimane un padre che pesa nella ricerca di una strada propria del figlio con i suoi sacrifici e con la sua delusione. E il figlio o è un burattino nelle mani del padre o un burattino tra i burattini, non importa se a tirare i fili siano il gatto e la volpe, Mangiafuoco o l'insidiosa fata dai capelli turchini, con il suo seguito di medici e conigli neri. E la salvezza di Pinocchio risiede nella possibilità, nel finale della storia, di poter salvare il padre.

Se l'uomo ha origine nel nome del padre, tutto ciò che viene dopo deve essere letto con gli occhi del figlio, con occhi che nascono senza memoria e che acquisiscono memoria attraverso l'interpretazione di esperienze vissute ed i racconti di esperienze che vengono dalle tante agenzie educative, il cui valore di verità rimane però filtrato dalle figure di riferimento.

Un figlio che non a caso nel film di Ermanno Olmi, I cento chiodi, chiama il padre in giudizio "nel giorno del giudizio sarà Dio a dare conto di tutte le sofferenze del mondo".

## Della forza e della debolezza dello spirito

A metà libro Meirieu non riesce a evitare la tentazione educativa e si avventura nella proposta, a partire dall'analisi precedente, delle basi per una vera rivoluzione copernicana in pedagogia.

Va respinto il progetto del dottor Frankenstein dell'educazione come fabbricazione o, come direbbero gli epigoni del dottor Frankenstein, come valorizzazione del capitale umano e come promozione delle risorse immateriali il cui destino è competere per salvare l'economia dei paesi ricchi e renderla competitiva e vincente rispetto ai paesi poveri, e, al tempo stesso, è necessario evitare l'altro corno del dilemma di subordinare, cioè, tutta l'attività educativa a un bambino-re.

“L'educazione deve centrarsi in realtà, sulla relazione del soggetto con il mondo degli uomini che lo accoglie: la sua funzione è di permettergli di costruirsi da sé in quanto soggetto nel mondo, erede di una storia di cui percepisce la posta in gioco e persona in grado di comprendere il presente e di inventare l'avvenire”. Tuttavia, mentre la provocazione di una pedagogia che si ispiri al mito di Frankenstein è forte, quando Meirieu tenta di definire, sia pure con apprezzabile prudenza indicazioni pedagogiche in sette punti chiave, emergono nel testo alcune debolezze.

Ripercorriamo i sette punti chiave, che sono di snodo tra la parte<sup>1</sup> in cui ci si immerge nella forza suggestiva del mito e la parte in cui si tenta di trarre elementi per una riflessione pedagogica.

Il primo punto di cui richiede la consapevolezza, facilmente condivisibile in teoria, è l'accettazione dell'alterità del bambino.

“Non si tratta di fabbricare una creatura in grado di soddisfare il nostro gusto di potere o il nostro narcisismo, ma di accogliere il nuovo arrivato come un soggetto che nello stesso tempo appartiene a una storia e rappresenta una promessa di superamento radicale”.

Già, ma non è forse la stessa attesa di questa promessa un peso che rischiamo di legare ai piedi del bambino e, in questa prospettiva, la sua eventuale normalità non sarebbe per noi elemento di delusione e la nostra delusione per lui motivo di sofferenza. Allo stesso tempo, però, non aspettarsi nulla sarebbe ugualmente letto come sfiducia e assenza di investimento.

Se, dunque, è condivisibile l'idea che l'educatore debba resistere alla tentazione di Pigmalione, rimane difficile trarre indicazioni e comprendere il punto di equilibrio tra desiderio del meglio e accettazione del reale.

Il secondo punto riguarda il superamento del conflitto con la resistenza dell'educando possibile solo rimuovendo la volontà di soggiogare con l'insegnamento il discente.

Il terzo punto della sintesi è più impegnativo, Meirieu ci chiede di superare l'illusione della trasmissione. Cousinet viene in soccorso al nostro autore che ne riprende la massima “Se il maestro vuole che l'alunno impari deve smettere di insegnare”.

A questo punto, però, piuttosto che tentare una interpretazione praticabile, come fa Meirieu, proverei a chiedermi invece quale sia l'interpretazione estrema di questo pensiero. Finché io sono insegnante e tu alunno, finché io sono padre e tu figlio, io sarò sempre padre e tu sarai sempre figlio, io sarò sempre insegnante e tu alunno, e, solo quando io non sarò più insegnante, allora tu sarai libero di fare e di interpretare la tua esperienza. Qui Meirieu si limita a mettere in luce il problema del difficile rapporto che si viene a costruire in quel processo che Visalberghi definiva come apprendimento-insegnamento, per concludere che va superata ogni idea di trasmissione meccanica del sapere. Anche questo è un assunto impegnativo se si pensa invece allo sforzo di uniformare i percorsi e gli esiti educativi che l'Unione Europea sta mettendo in atto e che improntano i tentativi di intervento sulla scuola e sull'università. Comunque si concepiscano, nella forma di saperi minimi o di competenze per la vita, queste impostazioni finiscono per far diventare la scuola una fabbrica del sapere in cui pochi sono gli architetti e gli ingegneri (generalmente nei ministeri) e dove la guida delle operazioni è lasciata ai capomastri-insegnanti, e ai manovali-studenti non spetta che eseguire, cosa che fanno evidentemente malvolentieri e con scarso successo.

Nel quarto punto l'autore sviluppa ulteriormente questa riflessione muovendo dalla constatazione che "qualunque apprendimento suppone una decisione personale irriducibile del discente".

Tuttavia, e questo è il quinto punto, rimane all'educatore la possibilità di agire come direbbe Dewey, cercando di influenzare la decisione di apprendere predisponendo le condizioni di contorno che meglio stimolino l'esperienza del discente. Per concludere, al sesto punto, che al centro di ogni proposta o progetto educativo va posta la questione dell'autonomia del discente. Autonomia - tema di grande attualità - di cui sono pieni i proclami, le leggi e gli indirizzi e che tuttavia stenta ad esistere di fronte alla preoccupazione, tutta educativa, di che scelta farà il soggetto una volta che lo si lascia libero di scegliere. Ad esempio, alle università è stata lasciata autonomia con la legge 509, ma queste, nel breve, non hanno saputo utilizzarla al meglio, e per questo nel pieno rispetto dell'autonomia, un ministro progressista decide di stabilire il numero massimo di esami da sostenere in un corso di laurea. E a chi, pur convinto della necessità di rivedere l'applicazione della legge, protesta per la direttiva, risponde con la constatazione del fallimento e con la conseguente sfiducia nella possibilità che le università possano camminare sulle loro gambe. Ma come si può camminare sulle proprie gambe se ad ogni inciampo si viene soccorsi. Togliere le rotelle di sicurezza alla bicicletta vuol dire mettere in conto la possibilità di cadere, e ci sono padri che vogliono così bene ai figli da non volere che rischino nemmeno una sbucciatura.

Così, la conclusione della prima parte del lavoro di Meirieu affronta una questione che ci è particolarmente cara: il rapporto tra educazione e scienze dell'educazione.

Nel settimo punto si propone il rifiuto della riduzione della Pedagogia alle Scienze dell'educazione. L'autore non rifiuta la necessità di un lavoro interdisciplinare e dell'apporto di tutte le scienze per affrontare le tematiche educative. Tuttavia mette in luce la necessità per la pedagogia, come per la medicina di disporre, accanto alle riserve scientifiche di un proprio statuto epistemologico che tenga conto "dell'insostenibile leggerezza dell'atto educativo". E, per tornare alla pedagogia di Frankenstein, "Oggi a volte si vorrebbe ridurre la pedagogia ad un assemblaggio di conoscenze derivate dalle scienze umane. Ma le conoscenze apportate dalle scienze umane non costituiscono la pedagogia più di quanto i brandelli strappati da Frankenstein ai cadaveri nel cimitero permettano l'emergere di un uomo".

Fin qui non si può che essere d'accordo, ma debole appare la definizione positiva. "La pedagogia è progetto, è sostenuta da una verticalità irriducibile a tutti i saperi di quelli che osservano, controllano, verificano: essa è speranza attiva dell'uomo che verrà". Così debole che lo stesso Meireu sente il bisogno subito di distinguere questa speranza attiva dalle molte utopie che "ci consegnano lo stesso mito fondatore della città che prolunga nello spazio collettivo il progetto infernale di Frankenstein: il controllo dei suoi abitanti in uno spazio in cui ogni uomo occupa il posto che gli è destinato".

Ma se questa speranza non è il migliore dei mondi possibili perché sappiamo, a partire da Huxley, che "il migliore dei mondi" è in realtà il peggiore, che cos'è? Qui lo spirito è debole, così si rifugia di nuovo nella favola e scomoda Alice per descrivere una "specie di scuola", dove si possa incontrare gente strana, capace di meraviglia. Una scuola dove i percorsi non siano tutti tracciati "ma ci si possa interrogare il più spesso possibile sulla direzione da prendere: per favore chiese Alice, in quale direzione devo andare? E il Gatto a rispondere: "questo dipende da dove tu voglia andare". E per concludere in modo minimalistico che per fare questa "specie di scuola" è sufficiente che all'insaputa dei potenti ci si doti di qualche gatto e... (sic) di qualche pedagogista.

E se è vero, come testimonia la terza parte del libro, che il topolino partorito con tanto dolore presenta aspetti di vivacità e si rivela pieno di stimoli e di suggerimenti pratici proposti in modo ordinato e gradevole, e che soprattutto cerca di allontanare da sé le tentazioni rimane altrettanto vero che il rapporto tra il padre e il figlio continua a richiedere, a mio parere, la mediazione di uno spirito forte di un pensiero sistematico, di qualcosa che assomigli di più a quello che Dewey in *Esperienza e educazione* definisce come una teoria dell'esperienza, proprio rifiutando l'idea che si possa procedere alla definizione dell'agire educativo solo procedendo per contrasto. Quanto, poi, alla speranza nel ruolo dei pedagogisti, anche qui, in verità, ci soccorre solo il fatto che talvolta la qualifica venga attribuita impropriamente a grandi educatori come

Makarenko, Freinet, Oury, mi sia consentito aggiungere, Maria Montessori e Sir Robert Baden Powell. In tutti questi, pedagoghi prima che pedagogisti, domina una grande passione per i loro allievi, bambini o ragazzi che fossero. Ma a tutti costoro che merita considerare maestri. È guida il senso del limite e, forse, l'ironia che salva da quel delirio di onnipotenza che è foriero di tragedie sia che si esprima come portato di un finalismo teologico, sia che si esprima come frutto di un poco scientifico credo scientifico.

### Una non conclusione dove però si ritrova uno spirito forte

Ma la debolezza dello spirito può essere assunta a conclusione e questo rende onore alla ricerca di Meirieu. Si rifiuta di accettare la morale cara alle eminenze che, proprio con Frankenstein, la scienza abbia raggiunto limiti che sarebbe pericoloso voler sorpassare. Così la riduzione del racconto ad un apologo morale contro la scienza che tenta di attingere alla conoscenza del bene e del male. Con il suo stile garbato e pungente Meirieu immagina un Rousseau che si compiace delle disgrazie del professor Frankenstein in cui trova conferma delle sue tesi sul carattere deleterio del progresso tecnico. Meirieu poi fa una netta scelta di campo: "L'accusa contro la conoscenza, quand'anche fosse quella scientifica, non è mai innocente".

"Che cosa sarebbe - si chiede ancora - una coscienza senza scienza? A malapena un pensiero, qualcosa che si avvicina a un'emozione, incapace di dire a se stessa, impigliata nella materialità delle cose, schiacciata sotto il peso degli avvenimenti".

L'elogio della scienza che segue e la precisazione della prospettiva rendono onore all'autore e lo rendono, nel faticoso cammino verso un modo sensato di fare educazione, un degno compagno di strada.

## Introduzione

### Esistono ginevrini e ginevrini... ovvero della legittimità di un approccio mitologico nell'educazione

La città di Ginevra si vanta, a ragione, di essere “la Mecca della pedagogia” e in realtà ne ha tutti i motivi. Jean-Jacques Rousseau vi nacque nel 1712 e vi soggiornò spesso nel corso della sua vita movimentata. Certo, dopo la pubblicazione dell'Emilio e del Contratto Sociale, il cittadino della repubblica ginevrina ebbe qualche noia con la giustizia nel suo paese: il Piccolo Consiglio della città ordinò di strappare e bruciare i suoi due libri davanti alla porta dell'Hôtel de Ville "in quanto temerari, scandalosi, empi, con l'inclinazione a distruggere la religione cristiana e tutti i governi". Non si scrive impunemente che la coscienza è l'unico giudice infallibile del bene e del male, né che le società legittime devono essere fondate su un'adesione, preventiva e da rinnovare costantemente, dei membri a un patto sociale. Nessun ordine costituito può accettare di buon grado queste affermazioni, nessun potere può approvare opere che, così, sembrano fare apertamente appello alla disobbedienza civile. E Jean-Jacques dovrà darsi alla fuga, da Yverdon a Neuchâtel, dall'Inghilterra alla Francia... senza trovare presso i ginevrini la comprensione in cui sperava più che in ogni altra cosa. Ma quello che Ginevra ha rifiutato al Rousseau vivente, lo ha prodigato con magnanimità dopo la sua morte: una volta scomparso il personaggio incontrollabile e impetuoso, resta la sua opera, generosa e anticonformista, ampollosa e sensibile. E anche se la personalità di Jean-Jacques innervosiva i poteri ginevrini, questi ultimi non avrebbero mai mancato di riferirsi a lui come personificazione dell'originalità intellettuale e politica della piccola repubblica. Ginevra ama Jean-Jacques perché, come lui, ritiene di incarnare spirito di libertà e tolleranza, modestia attiva al servizio della pace tra i popoli, disprezzo degli onori e del formalismo e fiducia nell'uomo e nelle virtù dell'educazione.

È così che, all'inizio del ventesimo secolo, Ginevra conoscerà una formidabile effervescenza intellettuale sulle questioni pedagogiche: Adolphe Ferrière sarà al centro di un movimento pedagogico molto importante in favore della “scuola attiva” e fonderà, sin dal 1899, il *Bureau International des Ecoles Nouvelles* e poi la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle*, prima di partecipare attivamente alla creazione, nel 1925, del Bureau International d'Éducation. Célestin Freinet e molti altri pedagogisti dichiareranno di essere debitori di queste iniziative ginevrine. Édouard Claparède fonderà a Ginevra, nel 1912, un Istituto di Scienze dell'Educazione al quale darà proprio il nome di Istituto Jean-Jacques Rousseau. Prima di diventare primo presidente del Bureau International d'Éducation, Pierre Bovet animerà l'importante rivista di riferimento, *L'éducateur*. Robert Dottrens, oltre ad avere numerose responsabilità universitarie e istituzionali, creerà nel 1927 *Fecole du Mail*, che sperimenterà forme di lavoro individualizzato ritenute in grado di suscitare il desiderio di imparare e, nello stesso tempo, di consentire al bambino di superare i suoi interessi immediati per accedere ad una cultura impegnativa. In questo modo Ginevra non cessa di essere in primo piano sulla scena pedagogica: diventa la seconda patria dei militanti pedagogisti di tutto il mondo; accoglie una delle prime istituzioni consacrate esplicitamente ai lavori relativi alle “scienze dell'educazione”; vede svilupparsi tra le sue mura la più ardita sperimentazione pedagogica; accoglie gli universitari più rinomati nell'ambito della psicologia e della riflessione sull'educazione, di cui il più celebre, ovviamente, quello che alla fine rappresenterà il suo fiore all'occhiello in questo campo, è Jean Piaget.

La discendenza di Jean-Jacques è quindi assicurata e, se l'autore dell'Emilio è stato trattato ingiustamente, quelli che si richiamano a lui ora hanno una buona reputazione.

C'è, tuttavia, un “pedagogista” ginevrino che non ha ricavato un grande beneficio dai favori locali: nessun collegio, nessuna istituzione porta il suo nome; nessun monumento, nessuna targa onora la sua memoria; non esiste un archivio che gli sia dedicato ed è a malapena citato nei lavori degli universitari. Era, tuttavia, proprio ginevrino di nascita e apparteneva, secondo quanto da lui affermato, a “una delle famiglie più distinte della città”, di cui apprezzava “le istituzioni repubblicane [...] il cui risultato sono costumi più

semplici e più dolci di quelli delle grandi monarchie che la circondano". Di solito risiedeva a Plainpalais, verso il Boulevard des Philosophes, proprio vicino agli attuali locali dell'università. La sua famiglia possedeva una casa di campagna a Belrive<sup>2</sup>, in riva al lago, e lui amava, come Jean-Jacques, le uscite in barca al calar del sole. Come Jean-Jacques, anche lui aveva percorso il mondo in lungo e in largo, alla disperata ricerca di una pace interiore che non era mai arrivata. Aveva lavorato in Germania, a Ingolstadt, dove aveva studiato la "filosofia naturale" e fatto la sua prima grande esperienza pedagogica. Tornato a Ginevra, aveva scalato il Salève ed era partito in esplorazione fino a Chamonix, dove aveva dormito nel modesto rifugio alpino del Montenvers sulla riva della Mer de Glace. In seguito, aveva fatto lunghi viaggi fino in Scozia e addirittura fino al Polo Nord. Le notizie che abbiamo sul suo stato civile ci fanno pensare che avrebbe potuto incontrare Jean-Jacques per le strade di Ginevra. Molto probabilmente i due avrebbero anche avuto delle discussioni appassionate sulla pedagogia, lui, l'ardente partigiano della "filosofia naturale", fiducioso nelle possibilità della tecnica e del controllo sull'evoluzione dell'uomo grazie al progresso scientifico!, e Jean-Jacques, convinto dell'impossibilità di un progresso scientifico che non sia la conseguenza dei nostri vizi e che non accentui la disuguaglianza e la violenza tra gli uomini. È possibile, d'altra parte, che Jean-Jacques abbia trovato nelle esperienze pedagogiche del suo compatriota materia di riflessione e, forse, anche una conferma delle sue tesi.

Ma avrete certamente capito che quel ginevrino sarebbe dovuto esistere veramente, perché questo fosse possibile e non sarà stato difficile scoprire, se vi si siete fidati del titolo del presente libro, che non è affatto così. In realtà si tratta del dottor Victor Frankenstein, nato dalla fantasia di una giovane diciannovenne inglese, figlia di grandi intellettuali liberali britannici e moglie di un celebre poeta romantico, la quale, durante una piovosa estate in cui trascorrevano le vacanze in una casa grande e triste sulle rive del Lago Lemano, si annoiava parecchio. Si annoiava talmente che aveva proposto ai suoi amici - tra cui l'eminente Lord Byron - un concorso letterario: si trattava di scrivere una "storia di fantasmi" nello stile dei "romanzi gotici" che imperversavano all'epoca con gargouille terrificanti dalle quali pendevano cadaveri dilaniati di bambini, castelli stregati in cui, nelle notti di luna, la luce di un pugnale insanguinato brillava nella penombra, vampiri che si gettavano avidamente sulle loro prede, cadaveri e strumenti di tortura di ogni tipo. Il progetto del concorso non aveva avuto praticamente seguito: solo Mary Shelley avrebbe scritto un testo, alla fine completamente diverso da quei "romanzi gotici"; un testo stranamente sobrio e intenso, al punto che la sua lettura lascia un'insolita e persistente sensazione di inquietudine. Un testo la cui importanza letteraria supera di gran lunga la qualità letteraria; un testo che darà luogo ad una moltitudine di varianti teatrali e cinematografiche, tanto che sul pianeta oggi sono pochissimi quelli a cui il nome di Frankenstein non dica qualcosa.

Perciò, è a partire da questo strano personaggio e dalla sua storia che ci proponiamo di riflettere sull'educazione. Progetto curioso, senza dubbio! Perché scegliere questa via, quando la filosofia da molto tempo, e le scienze dell'educazione da qualche anno, ci propongono di consegnarci la chiave dell'impresa educativa? Senza alcun dubbio per il gusto della provocazione; e anche perché il parallelo con Rousseau teneva troppo bene. Ma, cosa ancora più fondamentale, perché scommettiamo che il mito di Frankenstein stranamente ci può far avvicinare più di qualunque altra cosa alla conoscenza approfondita della questione educativa. Dal momento che Frankenstein è diventato decisamente un mito: "Una storia rinnovata all'infinito, in cui certi personaggi (il mostro, lo scienziato malefico, la dolce fidanzata) e certe scene (l'uccisione del bambino) sono divenuti elementi obbligati; una storia senza inizio né contesto [...]; una storia senza storia, infine, libera da qualunque rapporto con una congiuntura storica precisa" (Lecerclé, 1994, p. 7). In realtà, Frankenstein è il mito che risponde in modo più significativo a quello che è, senza dubbio, l'interrogativo fondamentale del pedagogista, nel momento in cui ripropone senza sosta la domanda lancinante del ragazzino che si interroga sulle proprie origini: "Ma come si fanno, allora, i bambini?". E io ho scritto proprio "si fanno" con, qui, il peso terribilmente ambiguo del verbo "fare". Frankenstein "fa" un uomo, cioè lo "fabbrica", ed è talmente spaventato dal suo atto, da cadere in uno stato di profondo abbattimento e da abbandonare a se stessa la creatura senza nome. Una creatura che è ben lungi dall'averne una malvagità

---

<sup>2</sup> Quartiere di Ginevra come Plainpalais

innata, una creatura vicina, nelle sue reazioni primarie, a quello “stato di natura” descritto da Rousseau, una creatura che farà il suo percorso educativo un po’ come l’Emilio... e che alla fine, quando all’abbandono del suo creatore si aggiungerà la stupidità degli uomini, si abbandonerà alla violenza.

Dunque, Frankenstein è l’uomo alle prese con l’arrivo di un “altro”, uno di quei bambini che, usando le parole di Daniel Hameline, un giorno si hanno “tra le braccia” e ben presto “sulle spalle”, senza sapere troppo bene quello che se ne è fatto e quello che se ne può fare: desideriamo “farli riuscire” al meglio, ma comprendiamo che questa riuscita li assoggetterebbe, senza dubbio, a limitazioni inconciliabili con la loro libertà, limitazioni che, d’altra parte, il più delle volte non siamo in grado di imporre loro. Abbiamo “fatto” un bambino e vogliamo “fame un uomo libero” come se la cosa fosse semplice! Poiché, se lo si “fa”, non sarà libero, o almeno non lo sarà veramente; e se è libero, non potrà non sottrarsi alla volontà e alle velleità di fabbricazione del suo educatore.

Qual è il motivo per il quale, in effetti, l’atto del dottor Frankenstein ci appare come un vero sacrilegio, se non perché arriva proprio a toccare il sacro, ossia ciò che nel nostro immaginario costituisce uno di quei problemi così radicati da rendere difficile il tentativo di rispondervi senza far vacillare tutte le nostre consuete strutture concettuali? Se ci si pensa bene, “fabbricare un uomo” è già terribile come espressione. Ma “fare un corpo con della carne” diventa insopportabile. Riguarda quello che ci costituisce nella nostra umanità essenziale, ciò per cui non abbiamo il diritto di alienare il nostro corpo o di dissotterrare quello di un morto in un cimitero di Carpentras, di Tolosa o di qualsiasi altro luogo. “Fabbricare un uomo” è un’impresa insensata, lo sappiamo bene. Tuttavia, è anche un’impresa quotidiana che si ripete ogni volta che vogliamo “costruire un soggetto addizionando delle conoscenze” o “fare un alunno impilando dei saperi”. “Fabbricare un uomo” è qualcosa di strano che ci inquieta abbastanza, e questo spiega perché il romanzo di Mary Shelley abbia avuto il successo che tutti conoscono. Si tratta di qualcosa per noi di così vicino e di così intimo da farci rabbrivire al solo evocarlo. Perché sappiamo fin troppo bene di partecipare a questo progetto che, però, nello stesso tempo ci fa paura... O forse, è proprio qui il vero tratto distintivo del mito e del fatto che si tratta di un mito fondatore, di un mito che ha a che fare, alternativamente, con la vita e con la morte, di un mito la cui posta in gioco, per ognuno di noi, è di importanza assoluta. Senza alcun dubbio, esso stesso è uno di quei “miti dinamici” di cui ci parla l’epistemologo e filosofo Abraham Moles, spiegandoci che sono alla base di qualunque progetto scientifico: “Icaro è il mito dell’aviazione, Prometeo, che ruba alle stelle il loro segreto per darlo agli uomini, quello dell’energia atomica...” (Moles, 1971, p. 248). Anche Icaro e Prometeo giocano con la vita e con la morte; e noi, come loro, giochiamo con un progresso tecnico a cui non possiamo più sfuggire, ma riguardo al quale ignoriamo dove ci condurrà... Come Frankenstein, l’educatore “che non sa quello che fa” arriva a dar vita a un essere che gli assomiglia abbastanza da essere considerato riuscito e che, proprio in nome di questa somiglianza e perché gli è stata data la libertà, sfugge ineluttabilmente al controllo del suo “fabbricatore”. Per il meglio, ma, soprattutto, per il peggio.

È questo, in effetti, che ci trasmette il mito di Frankenstein: ci pone di fronte a quello che potremmo definire il “nocciolo duro” dell’avventura educativa, cioè quello che si trova al centro di una storia che tutti dobbiamo riscrivere per conto nostro e in cui, alla fine, l’esperienza degli altri non ci è di grande utilità. Tocca una realtà che, in un momento e in una società specifici, viene superata da tutto quanto costituisce le condizioni particolari dell’atto educativo: l’ambiente familiare e la sua struttura, il peso e le funzioni di un’istituzione formativa come quella scolastica, le problematiche dei metodi pedagogici e le questioni ideologiche attorno alle quali si organizza il dibattito mediatico sull’educazione. Non è che lo studio di queste condizioni particolari dell’atto educativo non sia interessante, anzi: è di particolare importanza comprendere, per esempio, in cosa l’accesso agli studi di centinaia di migliaia di giovani che fino a questo momento ne erano esclusi modifichi profondamente il mestiere dell’insegnante; è essenziale analizzare accuratamente gli sviluppi della struttura familiare e osservare in cosa costituisca un dato essenziale che ci costringe a pensare in modo diverso l’accesso alla parola nelle nostre società; è di decisiva importanza informarsi sulle condizioni psicologiche che favoriscono un apprendimento o l’altro al fine di costruire dei dispositivi didattici su misura... Ma quando tutto questo ci sarà noto, quando avremo valutato tutti questi sviluppi e acquisito tutte le

conoscenze psicologiche e sociologiche necessarie, resterà “qualche cosa” che entra continuamente in gioco ogni volta che l’adulto si trova in condizione di educare, “qualche cosa” che il mito ci trasmette in quanto “costituisce il modello stesso della mediazione dell’Eterno nel temporale” (Durand, 1984, p. 129).

Così, quale che sia il mio livello di conoscenza scientifica, quali che siano le forme precise delle condizioni educative nelle quali sono immerso, la loro facilità apparente o la loro difficoltà reale, quale che sia il “mestiere” di educatore che mi è attribuito, che io sia insegnante, formatore di adulti, animatore socio-culturale, tutor negli stage aziendali, genitore, sorvegliante, responsabile dei neonati, degli anziani, dei diversamente abili o dei superdotati, devo sempre - indipendentemente dalle circostanze particolari che senza dubbio richiedono di essere chiarite - affrontare la stessa realtà irriducibile: il faccia a faccia con un “altro” al quale devo trasmettere quello che io ritengo necessario alla sua sopravvivenza o al suo sviluppo e che resiste al potere che voglio esercitare su di lui (Meirieu, 1995), il confronto con “qualcuno” che è, rispetto a me, in un rapporto originario di inevitabile dipendenza, qualcuno che “mi deve tutto” e del quale io voglio fare “qualche cosa”, ma la cui libertà si sottrae sempre alla mia volontà. Perché tutti noi vogliamo, più o meno, “fare qualcosa di qualcuno”, dopo aver “fatto qualcuno di qualche cosa”. Ma, come il dottor Frankenstein, non sempre capiamo bene in che cosa “qualcosa” e “qualcuno” differiscono, anche se di pochissimo, e troppo spesso ignoriamo il fatto che questa confusione ci condanna, a dispetto di tutta la buona volontà che possiamo manifestare, allo scacco, al conflitto, alla sofferenza e, a volte, addirittura alla disperazione. È questo il motivo per il quale cercheremo di comprendere la strana storia del dottor Frankenstein e della sua creatura. È per questo che li seguiremo passo passo al fine di identificare quello che è, in questa vicenda, l’elemento costitutivo dell’impresa educativa. È per questo che tenteremo anche di rintracciare dentro la storia delle idee pedagogiche quello che i pedagogisti ci propongono per non trasformare il faccia a faccia in un incubo. Si può abbandonare qualunque velleità di “fare” l’altro e se sì, non si cade nell’impotenza o nel fatalismo? In altri termini, si può essere educatori senza essere Frankenstein? Vedremo come la domanda sia solo apparentemente ingenua e come il medico ginevrino si muova ancora molto di frequente nelle fantasticherie pedagogiche di ogni tipo, così come in molte istituzioni educative... a Ginevra e altrove.

## 1. Frankenstein o il mito dell’educazione come fabbricazione

### L’educazione necessaria, ovvero del perché non si è mai vista un’ape democratica

Esistono evidenze di cui stranamente ci si dimentica presto: la prima è che l’uomo non deve a se stesso la propria origine; che nessuno può darsi la vita, anche se acquisisce, o crede di acquisire progressivamente, la capacità di dirigerla senza condizionamenti e di conservarla il più a lungo possibile. Nessuno può darsi la vita e nemmeno essere l’artefice della propria identità. Non scegliamo il nostro nome: per una parte ci è trasmesso e per l’altra ci è imposto dai nostri genitori; noi non c’entriamo per niente. E senza qui aderire alle asserzioni fantasiose di quelli che ritengono che la nostra esistenza sia in gran parte determinata dalla scelta di un nome di battesimo che ci sfugge, per lo meno siamo indubbiamente obbligati a riconoscere che veniamo introdotti nel mondo da adulti che, come si dice, “fanno le presentazioni”: “Questo è mio figlio: si chiama Jacques o Ahmed. Figlio mio, questo è il mondo e in realtà non so come si chiama: Francia o Europa, la Brianza o l’Islam, la televisione o i Diritti dell’Uomo. Ma questo mondo esiste; ne facciamo parte, più o meno, ma è là. Era là prima di te, con i suoi valori, con il suo linguaggio, le sue abitudini, i suoi riti, le sue gioie e le sue sofferenze, anche le sue contraddizioni. È ovvio che non conosco completamente questo mondo. È ovvio che non ne approvo tutti gli aspetti. Ma è là e io ne faccio parte; ne faccio parte e ti devo introdurre. Per prima cosa devo insegnarti le regole della casa, della domus che ti accoglie. Bisognerà che ti ci adegui e questo per te sarà sicuramente fonte di preoccupazioni e, forse, anche di qualche inquietudine. L’integrazione nella

domus è sempre un po' un'impresa di addomesticamento, una questione di orari da rispettare e di abitudini da prendere, di codici da acquisire e di obblighi ai quali è effettivamente necessario sottostare. E normale, dopo tutto, che il nuovo arrivato accetti qualche rinuncia per partecipare alla vita di coloro che lo accolgono: è il prezzo da pagare affinché tu diventi un membro della comunità."

È che, spiega Daniel Hameline, "non è la norma che un essere umano possa raggiungere la condizione di adulto senza l'intervento di altri esseri umani, adulti questa volta, nella sua vita" (Hameline, 1973). Il piccolo d'uomo viene al mondo abbondantemente provvisto di potenziali mentali, ma che sono consolidati solo in minima parte. L'uomo si caratterizza, ci spiegano gli antropologi, per la sua straordinaria capacità di apprendimento, però il rovescio della medaglia è che il bambino dovrà imparare tutto da colui che gli permetterà di vivere con i suoi simili. Alla sua nascita non sa niente, o comunque pochissime cose: deve familiarizzare con una moltitudine di segni, accedere ad una lingua che viene detta "materna", inserirsi in una data collettività, imparare a identificare e rispettare i riti, i costumi e i valori che gli vengono prima imposti e poi proposti da quelli che lo circondano.

Questo è quello in cui l'uomo si distingue dall'animale. Nessuno ha mai visto un'ape democratica. Geneticamente, l'ape è monarchica: il sistema politico è scritto nei suoi geni, così non ha la libertà di cambiare. Ora, nessun uomo si trova in una situazione del genere: tutti gli uomini devono scegliere i loro valori, tanto in campo morale, quanto in campo sociale e politico. Tutti vengono al mondo completamente impreparati e per questo devono essere educati. La ricchezza del patrimonio genetico dell'uomo si accompagna alla sua estrema disponibilità, che è anche un'estrema dipendenza. Le rare esperienze di "bambini selvaggi" adottati dagli animali o allevati lontano dagli uomini (Maison, 1979) testimoniano l'imperiosa necessità di una pratica educativa che accompagni il bambino nella sua entrata nel mondo. Nessuno di questi bambini ha potuto ritrovare (a volte nonostante l'accanimento di educatori esemplari) uno sviluppo normale e inserirsi nella collettività umana. Il dottor Itard che François Truffaut ha interpretato e messo in scena nel film *Il ragazzo selvaggio* è, senza alcun dubbio, un uomo notevole, un educatore ostinato i cui metodi non sono stati di sicuro dolci come quelli che ci mostra il film, ma che ha, tuttavia, ideato strumenti pedagogici che i bambini usano ancora oggi nella scuola materna. Malgrado ciò, non ha raggiunto l'obiettivo che si era prefissato: far accedere Victor, questo bambino trovato nelle foreste dell'Aveyron, al linguaggio articolato e a una vita sociale normale. Si può cercare, come fanno alcuni autori (Lane, 1979), di comprendere le sconfitte di Itard e mostrare che non ha saputo individuare i metodi efficaci... Si può anche prendere in considerazione il fatto che la difficoltà dell'impegno è tale da compromettere la possibilità stessa che un bambino possa inserirsi nella società umana in ritardo, se non vi è stato introdotto molto presto e con gradualità. A questo proposito, Daniel Hameline ha ragione a far notare che "la celebre storia immaginata da Rudyard Kipling nel suo *Libro della Giungla* mette in scena attorno a Mowgli, mascherati dal simbolismo animale, un contorno di adulti che gli dischiudono uno spazio dove possa fare le sue esperienze di vita, lo spingono verso certi rischi e, nello stesso tempo, lo proteggono: adulti che, insomma, assicurano la sua educazione" (1973, p. 3).

Quindi, il bambino ha bisogno di essere accolto; ha bisogno che degli adulti lo aiutino a consolidare progressivamente le capacità mentali che gli permetteranno di vivere nel mondo, di adattarsi alle difficoltà che incontrerà e di costruirsi da sé, a poco a poco, i propri saperi. In questo senso, sin dai primi giorni di vita l'attitudine dei genitori è determinante: il sorriso con cui la madre risponde al nervosismo del bimbo gli permette di disporre di un riferimento stabile nell'universo estraneo che sta scoprendo, le parole ripetute con regolarità stimolano la sua attenzione, i ritmi della vita quotidiana strutturano via via il tempo e consentono di costruire i primi rapporti di causa ed effetto. Poi vengono le esperienze più complesse: il riconoscimento del proprio corpo nello specchio; la scoperta, nei giochi di nascondino, che l'oggetto non sparisce completamente quando non è più nel suo campo visivo; la presa di coscienza - lenta e graduale, puntualizzata e formalizzata dagli interventi dell'adulto e organizzata in uno spazio in cui si possono fare dei tentativi in tutta sicurezza - che non è necessario rifare sempre le stesse esperienze e che la memoria delle proprie azioni permette di guadagnare tempo ed efficacia. In seguito, quando attraverso un linguaggio

elaborato diventeranno possibili gli scambi, nel dialogo potranno essere costruite vere e proprie abitudini intellettuali: la formulazione sistematica e paziente delle espressioni equivoche favorirà la costruzione del pensiero; la discussione, in occasione delle situazioni più insignificanti della vita quotidiana, potrà invitare il bambino a riflettere, anticipare e pianificare... Così, come il muro a cui il muratore deve mettere dei sostegni perché rimanga in piedi quando ancora non è che un insieme di terra e pietre mal aggregate, anche il bambino deve beneficiare dei sostegni dell'adulto. Non può costruirsi da sé restando mentalmente al di fuori delle sollecitazioni del suo ambiente: è questo ambiente che, in gran parte, lo costruisce.

Ed è là che, il più frequentemente, si ferma lo psicologo: afferma l'importanza delle sollecitazioni dell'ambiente per la costruzione dell'intelligenza del bambino e può così aiutarci a creare le situazioni educative più appropriate. Il sociologo sottolinea, da parte sua, i determinanti socioculturali di questo processo: spiega il perché non tutti i contesti sociali sono altrettanto produttori in questo esercizio e come i più favorevoli tra di essi pervengano a trasformare le differenze nei modi di strutturare l'intelligenza in disuguaglianze che si iscrivono in una gerarchia sociale implacabile. Gli uni e gli altri, psicologi e sociologi, pongono, in questo modo, l'accento sull'importanza dell'intervento educativo nella costruzione delle società umane.

Può accadere, tuttavia, che a volte trascurino un aspetto di questo intervento, e cioè la sua funzione decisiva di legame tra generazioni? Educare, in effetti, non significa solo sviluppare un'intelligenza formale, capace di risolvere i problemi di gestione della propria vita quotidiana o di affrontare difficoltà di ordine matematico. Educare significa anche sviluppare un'intelligenza storica in grado di sapere in quali radici culturali ci inseriamo: "Di chi sono il figlio o la figlia?" si chiede sempre il bambino. "Di chi sono veramente il figlio o la figlia?" si interroga qualche volta l'adolescente nei momenti di bizzarra fantasticheria in cui immagina di essere stato abbandonato anni prima sui gradini di una chiesa. Delirio inquietante per chi ignora fino a che punto la ricerca d'identità è anche, fondamentalmente, una domanda sulle proprie origini. È questo il motivo per il quale il bambino e l'adolescente non si chiedono solo chi siano i propri genitori, ma anche: "Di cosa sono il figlio o la figlia? Da quale genealogia familiare, da quale storia religiosa, culturale e sociale discendo?". Poiché qui, di nuovo, il bambino è "fatto" e non può costruirsi come membro della collettività umana senza sapere da dove viene, in quale storia è approdato e qual è il senso di questa storia; non lo può più di quanto non abbia potuto crearsi fisicamente ex nihilo, più di quanto non abbia potuto svilupparsi psicologicamente senza un ambiente educativo specifico. Per essere ancora più precisi, non può vivere, pensare e creare qualcosa di nuovo se non quando ha assorbito un po' questa storia, nel caso questa gli abbia fornito le chiavi necessarie alla lettura del suo ambiente, alla comprensione dei comportamenti dei suoi simili e all'interpretazione degli avvenimenti della società nella quale vive. Non può partecipare alla comunità degli uomini se non ha incontrato sul suo cammino le speranze e le paure, gli entusiasmi e le inquietudini di quelli che lo hanno preceduto... tutte tracce, queste, lasciate dai suoi predecessori sul fazzoletto di terra che occupano e attraverso le quali gli danno dei consigli che non sempre gli serviranno, ma che lui non può ignorare, pena essere condannato a rifare eternamente gli stessi errori e, forse cosa ancora più grave, a non capire perché siano errori e perché gli uomini ne soffrano.

Educare significa, dunque, introdurre in un universo culturale, un universo in cui gli uomini sono arrivati ad addomesticare un poco la passione e la morte, l'angoscia di fronte all'infinito, il terrore davanti alle proprie opere, il loro terribile bisogno e la loro immensa difficoltà di vivere insieme... un mondo in cui resta qualche opera alla quale riferirsi, a volte semplicemente per mettere delle parole, dei suoni o delle immagini su quello che ci possiede, semplicemente per sapere che non si è del tutto soli. Lascaut e il canto gregoriano, Le roman de Renart e le cattedrali, Rabelais e Diderot, Leonardo da Vinci e Mozart, Picasso e Saint-John Perse non sono nient'altro che questi elementi fissi che permettono al nuovo arrivato di orientarsi, di riconoscersi e di "dirsi". Senza questi o altri riferimenti, quello che io sono e provo rischia di non essere mai portato a un livello di espressione al quale l'intelligenza potrà appropriarsene: mi annienterò nell'espressione dell'istante, incapace di pensiero, memoria e addirittura di linguaggio: "La morte e la nascita", spiega Hannah Arendt "presuppongono un mondo che non è in movimento costante, ma la cui continuità e relativa permanenza

rendono possibili l'apparizione e la scomparsa, un mondo esistente prima che qualsiasi individuo vi facesse la sua apparizione e che sopravvivrà quando questi scomparirà. Senza un mondo in cui gli uomini nascono e muoiono non ci sarebbe che eterno ritorno, la durata immortale della specie umana come di tutte le altre specie animali" (1983, p. 110).

Del resto, nel passato recente, qualche decina di anni fa, questo problema si poneva senza dubbio meno di frequente rispetto a quanto non accada oggi. È che fino a ieri le differenze tra una generazione e l'altra erano minime; le generazioni che si susseguivano si sovrapponevano ampiamente, in modo tale che il legame transgenerazionale era in qualche modo assicurato per impregnazione senza che vi si pensasse realmente e senza essere neppure il risultato di un'azione imposta e sistematica: nelle famiglie si sapeva cos'erano l'Ascensione e la Pentecoste, chi erano i personaggi politici del momento... La maggior parte dei francesi poteva dire qualche parola su Robespierre e Danton e addirittura recitare qualche verso di Victor Hugo. Se ne parlava ogni tanto a tavola e questo ritornava abbastanza spesso nella conversazione perché la trasmissione si effettuasse in un gioco sottile di evocazioni e spiegazioni. Dappertutto si manteneva anche il ricordo del quartiere o del paese, dei suoi personaggi rappresentativi e dei suoi avvenimenti caratterizzanti. A volte non gran cosa, ma sufficiente perché la generazione successiva non sia completamente estranea a quella che la precede... o non sia obbligata a riscoprirlo con l'età per mezzo di manifestazioni folkloristiche spesso di dubbio gusto.

Ora, oggi viviamo un'inedita accelerazione della storia. L'ambiente culturale cambia radicalmente da una generazione all'altra, tanto che in numerose famiglie la trasmissione per impregnazione è diventata molto difficile. A volte il flusso di immagini televisive resta la sola cultura comune di gruppi familiari ridotti alla loro manifestazione più semplice: l'insieme delle persone che utilizzano lo stesso frigorifero. In mancanza di una qualunque cosa da condividere (né pasti, né preoccupazioni, né interessi convergenti, né cultura comune) i rapporti tra generazioni si sono "strumentalizzati", come spiega il sociologo Alain Touraine; non si parla più veramente, si "scambiano dei servizi": "Tu resti a badare a tua sorella e noi ti diamo la paghetta che ci hai chiesto". "Io ti riconsegno il mio compito di francese; ho fatto quello che hai chiesto, con un'introduzione e una conclusione e senza errori di ortografia: allora in cambio mi aspetto il mio voto e siamo pari. Non mi chiedere di interessarmi anche del testo che mi hai dato da studiare. La tua vita è la tua vita. La mia vita è la mia vita. Si fanno degli scambi e nient'altro!".

In queste condizioni, quando lo scarto tra le generazioni aumenta e la trasmissione culturale è sacrificata, si scoprono degli adolescenti "bolidi" (Imbert, 1994) senza radici né storia, senza accesso alla parola, dedicati interamente alla soddisfazione dei loro impulsi primari. Alcuni potrebbero anche buttarsi in un "fondamentalismo" qualsiasi, diventando preda di un fanatismo senza passato né futuro, interamente assorbiti da un ideale fusionale che permette loro, alla fine, di esistere all'interno di un gruppo e di ritrovare un'identità collettiva rinunciando a qualunque ricerca d'identità sociale. E i pericoli di una tale deriva sono così evidenti ai nostri occhi da non potere non confortarci nella convinzione che, se si è biologicamente concepiti dai nostri genitori e psicologicamente costruiti dall'ambiente in cui viviamo, la nostra socialità, quella, deve iscriversi in una storia e svilupparsi grazie alla trasmissione di una cultura. Così si conferma la forte affermazione di Kant: "L'uomo è la sola creatura suscettibile di essere educata. [...] L'uomo può diventare uomo solo attraverso l'educazione. Quest'ultima non fa altro. E da notare che l'uomo può ricevere questa educazione solo da altri uomini che l'abbiano a loro volta ricevuta" (1980, p. 34).

## Pigmalione, ovvero la fortuna pedagogica di una strana storia d'amore

Quindi abbiamo visto che l'uomo è "fatto" da altri, non da se stesso: c'è sempre qualcuno che si occupa, in un modo o nell'altro, della sua educazione. A volte queste persone cercano di fare il meglio possibile. Possiamo rimproverarle? È del contrario, piuttosto, che dovremmo preoccuparci: della loro indifferenza, del loro abbandono, del loro pessimismo o del loro fatalismo. Chi è responsabile dell'educazione altrui deve metterci tutta la propria energia, moltiplicare gli stimoli, comunicare le proprie conoscenze e le capacità più elaborate, dare all'altro gli strumenti migliori perché possa, nel momento in cui dovrà affrontare il mondo da solo, assumersi al meglio la responsabilità delle scelte personali, professionali e politiche che dovrà fare.

Nel diciottesimo secolo si parlava di "perfettibilità" dell'uomo. Helvétius, per esempio, spiegava che educazione può tutto, anche far ballare gli orsi", mentre oggi si preferisce parlare di "educabilità" (Meirieu, 1984), insistendo sulla necessità di scommettere che "tutti i bambini possono riuscire". Si sottolinea che nessuno, in nessun caso, può dire di qualcun altro: "Non è intelligente, non ci arriverà". poiché nessuno può essere mai certo di aver usato tutti i mezzi e tentato tutti i metodi possibili per farlo riuscire. Altri insistono ancora sulla "modificabilità cognitiva" (Feuerstein, 1994), intendendo, con questo, combattere contro le facilonerie di una "psicologia dei doni" che spiega tutto e scusa senza troppa fatica la passività, il fatalismo e, addirittura, l'incompetenza dell'educatore.

Perché bisogna ricordarsi che, meno di un secolo fa, e a dispetto di qualche spirito coraggioso, le difficoltà intellettuali dei bambini erano in gran parte considerate come deficienze mentali congenite e incurabili. Bene, oggi molti educatori si applicano precisamente alla "rieducazione" di coloro che una volta erano ritenuti esclusi per sempre dall'accesso al linguaggio e alla cultura. Fino a non così tanto tempo fa, altri bambini, vittime di gravi traumi psicologici o sociologici, venivano rinchiusi per moltissimi anni senza che si tentasse veramente di risolvere i loro problemi. Psicologi ed educatori oggi li seguono con la convinzione che un'azione educativa e terapeutica ben condotta possa permettere loro di ricostruire gli equilibri fondamentali. Quegli stessi bambini che hanno subito danni psicologici irrimediabili sono oggetto di cure attente e ci si impegna nella proposta di attività artistiche e culturali che, probabilmente, li metteranno in grado di esprimere, malgrado la gravità dell'handicap di cui sono portatori, la loro "condizione umana" (Chalaguier, 1992).

Nell'ambito scolastico, l'evoluzione è proprio dello stesso tipo: mentre una ventina di anni fa dominava una "sociologia deterministica" che faceva della Scuola una macchina per riprodurre in modo sistematico le disuguaglianze sociali, oggi si scoprono fenomeni che vengono chiamati "l'effetto-maestro" o "l'effetto-istituzione": certo, le condizioni sociali degli alunni determinano ancora in larga misura il loro destino scolastico... ma, in una situazione sociale identica, si scopre che esistono pratiche pedagogiche e progetti d'istituto che consentono di sperare in riuscite che pongano fine all'atteggiamento fatalistico (Duru-Bellat, Henriot-van Zanten, 1992).

Tutto accade, dunque, come se la modernità educativa si caratterizzasse per l'accresciuta consapevolezza del potere da parte dell'educatore: mentre una volta ci si rassegnava a che le cose fossero fatte in modo aleatorio, in funzione della ricchezza dell'ambiente del bambino e delle opportunità di incontro che quest'ultimo poteva avere, oggi si vogliono controllare al meglio i processi educativi e agire sul soggetto da educare in modo coerente, concertato e sistematico per il suo bene supremo. Oggi, più che in passato, si conosce l'importanza dell'educazione per i destini delle persone e l'avvenire del mondo e non si vuole abbandonare una faccenda così importante al caso. L'educatore moderno mette tutte le sue forze e la sua intelligenza in un'opera che ritiene possibile - grazie ai saperi educativi ormai fissati - e allo stesso tempo straordinaria - perché riguarda quello che abbiamo di più prezioso: l'uomo. L'educatore moderno vuol fare dell'uomo un'opera, la sua opera.

E il suo ottimismo volontaristico è qui sostenuto dal risultato di lavori che confermano ampiamente l'influenza considerevole che un individuo può avere sui suoi simili, anche solo attraverso lo sguardo che posa su di essi. Gli psicologi e gli psicologi sociali evidenziano, in effetti, quello che chiamano "l'effetto aspettativa" e sottolineano fino a che punto l'immagine che ci si può fare di qualcuno e che gli si comunica, il più delle volte involontariamente, determina i risultati che si ottengono da lui e la sua evoluzione. In un'opera che ha avuto grande risonanza (1971), Rosenthal e Jacobson spiegano che se si comunica ad alcuni insegnanti che questo e quell'alunno hanno grandi capacità intellettuali, ci sono tutte le possibilità che ne ottengano risultati eccellenti. In effetti, convinti delle loro capacità, questi insegnanti si rivolgeranno a tali alunni in modo diverso, con un'attitudine molto benevola che, sostenendo i loro sforzi e attribuendo le loro difficoltà o le loro sconfitte ad una debolezza passeggera facilmente rimediabile, con tutta probabilità li renderà sicuri di sé. Altri studi mostrano anche che, nella correzione dei compiti, andranno in qualche misura a censurare determinati errori affinché i risultati non smentiscano le certezze che hanno nei loro riguardi (Noizet, Caverni, 1978). Così, si parla di "predizione creatrice" e anche di "autorealizzazione delle profezie", alludendo, con ciò, al considerevole potere di attrazione del maestro che, decretando che un alunno è un "buon alunno" e comportandosi nei suoi confronti come se fosse un buon alunno, porta quest'ultimo a modificare i propri comportamenti per mostrarsi degno dell'immagine che si ha di lui. La letteratura, d'altro canto, ci fornisce begli esempi di questo fenomeno, come in quel racconto di Marcel Pagnol in cui Lagneau, un somaro particolarmente allergico all'istituzione scolastica e terrorizzato da un padre che voleva vederlo a tutti i costi riuscire a scuola, arriva, grazie a una serie di stratagemmi concepiti da sua madre, da sua zia e dai suoi amici, a farsi passare agli occhi dei professori per un buon alunno. E Marcel Pagnol scrive: "Da quando i professori cominciarono a trattarlo da bravo alunno, lo ' diventò per davvero: perché le persone meritino la nostra fiducia, bisogna cominciare con il dargliela" (1988, p. 76). Ma è senz'altro vero anche il contrario, e ciascuno ha potuto verificarlo nella sua esperienza: c'è proprio, come diceva Alain, "un modo di interrogare che uccide la risposta corretta", c'è quello da cui non ci si aspetta niente di buono e che si lascia andare e cade veramente in basso, quello a proposito del quale si dice: "Questo ragazzo non è intelligente" e che, timoroso di smentire un'opinione formulata in modo così sentenzioso o solo perché non si sente sostenuto nei pochi sforzi che cerca di fare, si sente in dovere di realizzare la predizione (Alain, 1986, p. 52 e seguenti).

Ecco quindi l'educatore ben lontano dall'impotenza alla quale si vuole a volte condannarlo. Eccolo in grado di identificare le situazioni che permettono di "fare un uomo". Eccolo anche in grado di riuscire a realizzare le proprie predizioni con la sola forza del suo sguardo, attraverso l'attrazione intrinseca delle sue convinzioni. Non stupisce quindi che, per descrivere il fenomeno dell'"effetto aspettativa", Rosenthal e Jacobson si siano serviti del mito di Pigmalione e intitolato la loro opera proprio Pigmalione in classe.

Perché qui la modernità si congiunge con un progetto del quale già la mitologia greca ci presentava una forma archetipica nella storia di Pigmalione e tenta di realizzarlo su vasta scala. Pigmalione, ci racconta Ovidio ne *Le Metamorfosi*, è uno scultore taciturno, forse anche un po' misantropo, che vive in solitudine, consacrando tutte le sue energie alla realizzazione di una statua d'avorio che rappresenti una donna la cui "immensa bellezza non può esserle stata donata dalla natura". Una volta terminata la sua opera, Pigmalione si comporta in modo strano con la statua: "La bacia e si immagina che questi baci siano ricambiati", la adorna con i vestiti più belli, la ricopre di regali e gioielli e la notte si corica accanto a lei. Venere, la dea dell'amore, che passava di lì per partecipare ad alcune feste date in suo onore, è toccata da questa strana scena e cede alla richiesta di Pigmalione: dà vita alla statua che può così diventare la moglie dello scultore... Lasciamo da parte Venere che, in questo caso, esaudisce il desiderio di Pigmalione e concentriamoci sui noccioli di questa storia, una strana storia di amore e di potere: un uomo consacra tutta la sua energia e tutta la sua intelligenza all'intento di "fare" una donna, una donna che è proprio la sua opera e la cui riuscita è tale da volerle assolutamente dare vita.

Il Pigmalione di Ovidio avrà una lunga discendenza letteraria. Rousseau stesso ne farà un adattamento sotto forma di "scena lirica" che conoscerà, all'epoca, un grande successo. Scritto nel 1762, il testo sarà accompagnato dalla musica e rappresentato a Lione e Parigi dove, secondo le gazzette dell'epoca, "l'affluenza

degli spettatori fu straordinaria". Vi si vede uno scultore che di fronte alla sua creazione, una delle sue statue, esprime una moltitudine di sentimenti contraddittori: scoraggiamento e prostrazione quando scopre che la sua opera "non è altro che pietra", impetuosità quando è preso dall'enorme desiderio di andare oltre la semplice fabbricazione materiale, timor panico quando coglie il significato nascosto delle proprie intenzioni, immensa fierezza di aver realizzato un'opera così bella "da superare tutto quello che esiste in natura e che compete con l'opera degli Dei", entusiasmo e fascinazione quando egli stesso riconosce "che non può smettere di ammirare la sua opera, che si inebria di amor proprio e si adora in quello che ha fatto" (1964, p. 1226). Poi lo scultore si blocca e i suoi sentimenti diventano esasperati: passione, commozione, vertigine del desiderio, abbattimento, ironia nei confronti di se stesso e della sua volontà imperiosa e allo stesso tempo ridicola di dare vita al marmo, paura, delirio... fino alla realizzazione delle sue aspirazioni e all' "estasi", quando infine la statua si anima: "Sì, caro e incantevole oggetto; sì, degno capolavoro delle mie mani, del mio cuore e degli Dei... sei tu, sei tu sola: ti ho dato tutto il mio essere; non vivrò più che per te" (ibid., p. 1231).

Qui Pigmalione rappresenta, senza alcun dubbio, l'immagine dell'educatore. E Rousseau, che era familiare alle questioni educative, ha evidentemente scelto il personaggio a proposito... Al punto che certi critici letterari non esitano a ritenere che in questo breve testo egli sveli "quello che il moralismo dell'Emilio e della Nuova Eloisa dissimula" (Demougin, 1994). Al di là o al di qua delle intenzioni pedagogiche si potrebbe, in effetti, rilevare qualcosa che si avvicina a un progetto fondatore, un'intenzione fondamentale di fare dell'altro la propria opera, un'opera vivente che rinvii al suo creatore l'immagine di una perfezione sognata, con la quale egli possa avere una relazione d'amore da cui venga cancellata qualunque alterità e che si realizzi nella più totale trasparenza. Amare la propria opera significa amare se stessi perché ne siamo gli autori e significa anche amare qualcun altro che non rischia di sfuggirci, poiché ne abbiamo controllato la fabbricazione. Evidentemente, questa creazione è un'avventura dolorosa le cui tappe rappresentano, con tutta probabilità, i diversi movimenti musicali della "scena lirica" di Rousseau: adagio, allegro vivace, andante, largo, scherzo..., ostinazione nel fare del proprio meglio e nel realizzare l'opera più completa; collera di fronte alla resistenza dell'altro e alla lentezza dei suoi progressi; passione quando le cose cominciano a sbloccarsi e si ha il sentore di essere vicini alla riuscita; scoraggiamento quando si scopre che alla fine niente è definitivo; tristezza quando ci si sfoga sulla propria sorte; entusiasmo quando si presenta il proprio progetto a quelli che si vogliono convincere; inquietudine di non essere all'altezza del compito; serenità quando ci si rimette tranquillamente al lavoro... e "estasi", a volte, quando l'altro esaudisce i nostri desideri e arriva a rannicchiarsi nel nostro progetto e quando alla fine si può amarlo e si può amarsi senza riserve. Quale educatore non ha conosciuto questi momenti e non li ha vissuti, con più o meno intensità? Ma quale educatore, un giorno, non ha anche scoperto che, al di là dei rari momenti di "estasi", niente era acquisito per sempre? La narrazione di Ovidio e quella di Rousseau si concludono nel momento in cui la statua prende vita. Senza alcun dubbio, entrambi manifestano anche un'intenzione che ci "assilla" tutti in profondità. Ma ci abbandonano con la creatura sulle spalle, lasciandosi supporre che gli eroi probabilmente finiranno, come in tutte le fiabe, "per sposarsi e avere dei bambini"! Ora, nella vita le cose non si fermano qui e, passata l' "estasi", per quanto bella possa essere, bisogna pur continuare a vivere. Nella realtà, quando ci si prende il rischio di dare la vita, le statue, anche quelle perfette, non sono mai del tutto affidabili.

Bernard Shaw non si è sbagliato quando ha ripreso il tema di Pigmalione in un'opera che ha avuto un considerevole successo: siamo nella Londra di inizio secolo e assistiamo ad una strana "esperienza pedagogica" (Shaw, 1983, p. 35). Il dottor Higgins, esperto di fonetica che vive da vecchio scapolo in uno strano laboratorio in cui, grazie a strane e terrificanti apparecchiature, cerca di riprodurre la voce umana, accetta la sfida di trasformare una fioraia in duchessa. Ci riuscirà perfettamente, al punto che, nel corso di un famoso ricevimento, Lisa susciterà l'ammirazione di tutta l'aristocrazia londinese. Ma le cose cominceranno molto presto ad andare male: la giovane acquista fiducia e sopporta a fatica che Higgins ricordi alla propria madre, che le si è affezionata, che non è altro che il "risultato di un esperimento": "Lasciatela parlare, madre. Lasciatela parlare per conto suo. Così ben presto potrete giudicare se è in grado di avere un

'idea che io non le abbia messo in mente o di una parola che io non le abbia messo in bocca. Ti dico che ho fabbricato questa cosa con le foglie di cavolo spiaccicate di Covent Garden. E ora ha la pretesa di giocare alla gran dama con me" (ibid., p. 107). Tra Higgins e Lisa i rapporti diventeranno difficili: entrambi sono visibilmente attratti l'uno dall'altra, ma questa "simmetria affettiva" si scontrerà sempre con la presenza tenace di una "asimmetria educativa" che non potranno ignorare. È evidente che si amano, ma Higgins ha "fatto" Lisa e non può dimenticarlo. In realtà, ama la sua opera e il suo successo educativo, ma non può sopportare che questo successo gli sfugga.

Pigmalione ci permette così di addentrarci nella comprensione del mito dell'educazione come fabbricazione: senza dubbio, ogni educatore è sempre un po' un Pigmalione che vuole dare vita a quello che "fabbrica". Niente di riprovevole in questo, al contrario: cerca di creare un essere che non sia il semplice prodotto passivo delle sue imprese, ma che esista per se stesso e possa anche ringraziare il suo creatore. Poiché la fabbricazione di qualcuno che non sia altro che il risultato dei nostri atti dà un piacere insignificante, una soddisfazione minima: speriamo sempre che, in qualche modo, andrà oltre questo risultato e potrà, proprio per questo andare oltre, accedere alla libertà che gli permetterà di aderire a quello che abbiamo fatto per lui. Pigmalione vuole "fare" la sua compagna, ma non sa che farsene di una compagna che sia una statua o una "duchessa-automa", come dice Higgins. Vuole una compagna nello stesso tempo interamente fatta da lui e liberamente dedicata a suo marito.

Le cose si complicano in modo singolare: l'educatore vuole "fare l'altro", ma vuole anche che l'altro sfugga al suo potere perché possa, appunto, aderirvi liberamente. Poiché un'adesione imposta a quello che lui propone, un attaccamento simulato, una sottomissione forzata non lo soddisferanno mai, e si capisce bene come non abbia alcun valore per lui. Vuole di più: il potere sull'altro e la libertà dell'altro di aderire al suo potere. Questione dalla complessità infinita di cui continueremo, attraverso altre avventure, a seguire le tracce.

## Pinocchio, ovvero le facezie impreviste di una marionetta impertinente

Il meno che si possa dire è che con Pinocchio le avventure non si interrompono con la fabbricazione. Non che, però, la fabbricazione sia senza problemi. Rammentiamoci, in effetti, che è da un ceppo capitato per caso, una sera d'inverno, tra le mani di un falegname chiamato Mastro Ciliegia che nacque il burattino. Mastro Ciliegia voleva farne la gamba di un tavolino, ma aveva abbandonato subito il progetto, terrorizzato quando, dopo aver assestato un colpo di accetta al pezzo di legno, aveva udito una strana vocina: "Ma da dove viene questa vocina che ha detto ohi?... Eppure qui non c'è anima viva. Che sia per caso questo pezzo di legno che abbia imparato a piangere e a lamentarsi come un bambino? (Collodi, 1987, p. 10 e 11). Ed è vero che a volte è difficile credere che l'altro, colui che si vuole educare, far entrare, per il suo bene più grande, nella comunità degli uomini, possa esistere di fronte a noi, resistere e, a volte, soffrire per la nostra impresa emancipatrice. In passato i popoli coloniali lo hanno imparato a proprie spese e ne portano ancora le stigmate. Oggi i nostri alunni lo constatano di frequente: quando la nostra determinazione educativa si appoggia sulla certezza di agire "nel loro interesse", ci importa poco, in fin dei conti, di sapere "quello che li interessa". Allora ci mettiamo tutte le nostre forze, "a colpi di accetta": ci imponiamo e decidiamo per loro. E senza dubbio abbiamo ragione... Poiché, se potessero decidere da sé della propria vita, del modo di comportarsi e di quello che dovrebbero imparare, allora la loro educazione sarebbe già terminata!

Lui, Mastro Ciliegia, non porterà a compimento l'educazione di Pinocchio. Si sbarazzerà velocemente dell'ingombrante ceppo cedendolo al suo compare Geppetto, che gli aveva appena chiesto con cosa fare un burattino. "Ho pensato di fabbricarmi da me un bel burattino di legno; ma un burattino meraviglioso, che sappia ballare, tirare di scherma e fare i salti mortali. Con questo burattino voglio girare il mondo, per guadagnarci un tozzo di pane e un bicchiere di vino" (ibid., p. 14). Geppetto non avrà maggior fortuna, ma sarà più ostinato. Nonostante i palesi affronti a cui Pinocchio lo sottopone durante tutto il processo di fabbricazione, a dispetto anche della tristezza nella quale questi lo fa piombare, andrà fino in fondo... Fino in fondo, cioè fino al momento in cui il burattino gli sfuggirà dalle mani: "Pinocchio aveva le gambe aggranchite e non sapeva muoversi, e Geppetto lo conduceva per mano per insegnargli a mettere un passo dietro l'altro. Quando le gambe gli si furono sgranchite, Pinocchio cominciò a camminare da sé e a correre per la stanza; finché, infilata la porta di casa, saltò nella strada e si dette a scappare..." (ibid., p. 20).

Comincia, così, un'inverosimile storia a catena in cui strani esseri usciti da un bestiario delle favole sono accanto a personaggi della commedia dell'arte e a modesti contadini toscani. Il burattino ribelle inventato da Collodi ci coinvolgerà in una serie di avventure in cui lo seguiranno milioni di lettori in tutto il mondo... milioni di lettori che hanno fatto di questo libro, che il suo autore considerava un'opera minore, l'opera più tradotta e più letta dopo la Bibbia e Don Chisciotte. Poiché, "come non interessarsi a questa piccola peste dalla testa di legno, con la tendenza a scappare di casa, derubata, affamata, minacciata di morte, trasformata in asino, con una perenne repulsione per il lavoro, che si burla di tutti i buoni consigli e che resiste a tutti i brutti tiri?" (Yendt, 1996, p. 5), chiede Maurice Yendt, autore di un bell'adattamento teatrale di Pinocchio che rompe deliberatamente con la visione riduttiva e moralizzatrice imposta da Walt Disney nel 1940.

Di sicuro, la storia di Pinocchio si conclude in un modo che qualcuno potrebbe trovare terribilmente benpensante, con un finale a proposito del quale l'autore ha tuttavia affermato, in seguito, di non ricordarsi: "Com'ero buffo quand'ero un burattino! e ora come sono contento di essere diventato un bambino per bene!" (Collodi, 1987, p. 236). Ma Pinocchio non era così buffo quando era un burattino. Faceva solo fatica a vivere, a "trovare la sua strada", come si dice qualche volta, a "mettersi in prima persona" come si dovrebbe dire. Perché "mettersi in prima persona" non è semplice, soprattutto quando si è un burattino, un oggetto fabbricato dalla mano dell'uomo e con l'inclinazione proprio a essere manipolato.

Così, non è un caso che, dopo aver fatto mettere suo padre in prigione, dopo averlo fatto sottostare ai suoi capricci alimentari e aver venduto l'abecedario che gli aveva comprato con i pochi soldi ottenuti in cambio della sua vecchia casacca, la prima avventura di Pinocchio si situa in un teatro di marionette. Non è un caso che Pinocchio sia accolto da una compagnia di marionette come uno di loro: "È Pinocchio! E Pinocchio, urlano in coro tutti i burattini, saltando fuori dalle quinte. E Pinocchio! E il nostro fratello Pinocchio! Evviva Pinocchio!" (ibid., p. 49). La sua storia, cioè in realtà le avventure che vivrà lontano da suo padre, cominciano qui, tra i suoi, salvando addirittura uno di loro dalla morte ed evidenziando così, nello stesso tempo, la sua appartenenza e la sua differenza. Pinocchio è un burattino e sono altri che gli tirano i fili. Anche se, per la verità, è fatto di un altro legno, di un legno di cui siamo fatti tutti.

Ed è dunque sotto forma di marionetta che Pinocchio vivrà le sue molte avventure, manipolato, a turno, dal Gatto e dalla Volpe, da un giudice che lo accusa di un crimine che non ha commesso, dai suoi compagni di classe, dall'imbonitore del Paese dei Balocchi e dal direttore del circo che fa marciare al passo l'asino che è diventato. È manipolato anche - e in che maniera! - dalla "bambina dai capelli turchini", quella che più tardi diventerà la fata e che lui vorrà come madre, quella che con abilità gli fa mangiare qualche zolletta di zucchero per fargli poi ingoiare una medicina cattiva, quella che non esiterà a farsi passare per morta, quando lo vorrà punire per averla abbandonata.

Ma in realtà, tutte queste manipolazioni sono irrilevanti. Addirittura, in fondo sono possibili solo perché Pinocchio è, in qualche modo, manipolato dall'interno. Prigioniero di se stesso. Prigioniero di un dilemma infernale che gli fa sempre promettere e mai mantenere, di un dilemma che gli impedisce proprio di "mettersi in prima persona": "Fare piacere all'altro o fare piacere a se stesso". È perché vuole far piacere a suo padre che accetta di andare a scuola ed è perché non può resistere al piacere di seguire il suono dei pifferi che non ci va. E perché vuole far piacere alla fata che promette senza sosta di diventare un bravo bambino ed è perché non può rinunciare al proprio piacere che parte per il Paese dei Balocchi. Così passa il tempo a rimpiangere gli errori che ha commesso, ad accusarsi di tutti i mali... e a ricominciare: "Mi sta bene! ... Purtroppo mi sta bene! Ho voluto fare lo scansafatiche, il vagabondo... Ho voluto dar retta alle cattive amicizie, e per questo la fortuna mi perseguita sempre. Se fossi stato un bambino perbene, come ce ne sono tanti; se avessi avuto voglia di studiare e di lavorare, se fossi rimasto in casa col mio povero babbo, a quest'ora non mi troverei qui, in mezzo ai campi, a fare il cane da guardia nella casa d'un contadino. Oh, se potessi rinascere!... Ma oramai è tardi..." (ibid., p. 109).

Non si può nascere una seconda volta. Eppure! Il finale della storia assomiglia proprio a una rinascita: Pinocchio alla fine ha ritrovato Geppetto nella pancia del terribile pescecane. Il padre si crede prigioniero per sempre della bocca oscura, prigioniero e condannato a morte: i viveri e le candele lasciate lì da un bastimento inghiottito dal pescecane sono agli sgoccioli. E Pinocchio gli si rivolge dolcemente: "Venite dietro a me, e non abbiate paura..." (ibid., p. 221). Non è più una "competizione di piaceri"; non si tratta più di lamentarsi e neppure di entusiasinarsi. Bisogna calmarsi. Sapersi dominare. Bisogna uscire di là... dal pescecane e dalla prigionia nel dilemma del piacere: "Fare piacere all'altro o a se stessi... Non scegliere mai veramente e rimpiangere sempre... Decidere e non mantenere niente". Qui non si tratta più di cercare il modo in cui soddisfare i desideri dell'adulto, per lasciarsi andare alla fine ai propri capricci. Si cambia registro. Ci si accosta a qualcosa di strano, di nuovo, a qualcosa che assomiglia alla "volontà": "mettersi in prima persona", non essere solo il "tu" di qualcun altro, docile o ribelle, ma sempre dipendente. Non essere nemmeno più il proprio "tu" che cede all'entusiasmo del momento, che si dà l'illusione della libertà, quando si è semplicemente prigionieri dei propri impulsi immediati. Uscire dall'immaginario in cui niente è possibile, perché si crede che tutto sia possibile: soddisfare sempre sé e gli altri, crogiolarsi nella pigrizia, mangiare a sazietà, esercitare il potere ed essere amati da tutti, essere contemporaneamente il figlio, il fratello e l'innamorato della propria madre, qualcuno che ha fatto solo di testa sua e qualcuno che vuole mostrarsi degno di suo padre. "Mettersi in prima persona" significa uscire da tutto questo, almeno per un momento... E bisognerebbe dire "mettersi in prima persona" come si dice "mettersi in ghingheri": aggiustarsi il vestito, gettare uno sguardo sereno attorno, dimenticare per un attimo le proprie paure e i propri fantasmi, pensare

con molta attenzione a quello che si è fatto, deglutire e ...fare il passo: "Datemi la mano, babbo, e state attento a non scivolare!" (ibid., p. 222).

Pinocchio, qui, non è più un burattino. Non invoca la fatalità, né si mette a gridare o a piangere, né a battere i piedi per terra pretendendo che qualcuno lo tiri fuori di lì. Non incolpa nessuno, non si lamenta della propria sorte. Non accusa più inutilmente se stesso, come ha fatto tante volte, di essere "un bambino cattivo". Pinocchio è cresciuto: non risponde alle aspettative degli adulti con le smorfie di bambino ben vestito o con il timor panico di non essere all'altezza. Non è più bloccato nell'oscillazione infernale tra il bravo alunno studioso che rende tutti felici esibendo i risultati che ci si aspetta da lui e il somaro di professione i cui capricci o sgambetti non stupiscono più nessuno. Esce dalle rappresentazioni, dal *déjà vu*, dal prevedibile e da quello che tutti si aspettano dappertutto: osa fare un gesto che viene da un altro luogo, cioè, in fondo, che viene da lui... un gesto che non è dettato dagli altri, un gesto che non ha ancora mai fatto e che non sa fare, ma un gesto che è necessario che faccia, proprio per imparare a farlo. In breve, un gesto in cui "si mette in prima persona". "Signore, potrei provare a scrivere una poesia, a spiegare un teorema o a guardare nel microscopio? Io, da cui nessuno si è mai aspettato qualcosa di buono, io, che ho sempre sbagliato tutto e che tutti prendono in giro. Oggi vorrei proprio provare".

"Salitemi a cavalluccio sulle spalle e abbracciatemi forte forte. Al resto ci penso io" disse Pinocchio a suo padre. "Appena Geppetto si fu accomodato per bene sulle spalle di suo figlio, Pinocchio, sicurissimo del fatto suo, si gettò in acqua e cominciò a nuotare..." (ibid., p. 222). Ora è ben lontana la piccola peste velleitaria e capricciosa di cui nessuno si sarebbe fidato. Al suo posto c'è un bambino determinato che non esita ad affermare la sua volontà, serenamente e senza violenza; un bambino che ha abbandonato le gesticolazioni disordinate e gli impulsi contraddittori per stabilire, alla fine, un atto, uno vero, "un atto di coraggio", direbbe qualcuno: forse, semplicemente, "un gesto da uomo".

Il seguito è aneddotico. Pinocchio e suo padre trovano un tetto, una modesta capanna; Pinocchio si mette a lavorare, guadagna qualche soldo e supera la nuova prova che la fata mette sul suo cammino: accetta di sacrificare il suo denaro per curarla e salvarla. Ovviamente, lei non era malata ed "era per finta", come dicono i bambini; era solo per manipolare ancora un po' Pinocchio: qualche volta gli adulti ne hanno bisogno per sapere di essere amati e sentirsi vivi. Per ricompensa - poiché gli adulti spesso confondono l'amore con il commercio - la fata perdona tutto e avviene la metamorfosi: "Dopo andò a guardarsi allo specchio, e gli sembrò d'essere un altro. Non vide più riflessa la solita immagine della marionetta di legno, ma vide l'immagine sveglia e intelligente di un bel bambino con i capelli castani, gli occhi celesti e un'aria allegra e festosa come una pasqua di rosé" (ibid., p. 235).

Una pasqua di rose. Un giorno di primavera in cui lo Spirito viene agli uomini. In cui i burattini diventano bambini perché sfuggono, nello stesso tempo, al potere del loro educatore e ai fili del loro immaginario. Un giorno in cui l'educazione arriva, in qualche modo. Ma nella vita non ci sono fate né pescecani, o, almeno, non così spesso. E nella vita l'educazione non arriva per miracolo, un giorno di Pasqua. Bisogna cercare di farla capitare nel quotidiano e con ostinazione. E questa è tutta un'altra cosa!

Dal Golem a Robocop, passando per Jules Verne, H. G. Wells, Fritz Lang e molti altri, ovvero la strana persistenza di un progetto paradossale

Nonostante differenze considerevoli che li dividono su molti punti, da Pigmalione a Pinocchio emerge, dunque, un'identica intenzione: il prestigioso marmo dello scultore del passato e il rozzo ceppo di legno del falegname toscano costituiscono materiali che si offrono alla mano dell'uomo e in cui l'uomo mette il meglio di sé; la forma umana, all'invito di una dea o in virtù di un potere innato, si anima e vive, esprime anche dei sentimenti nei confronti del suo creatore. In realtà, nei due casi emerge una stessa speranza: arrivare al segreto della fabbricazione dell'essere umano.

Ora, se guardiamo da vicino la storia della letteratura e del cinema, scopriamo che esiste tutta una serie di opere che tentano di svelare lo stesso segreto. Queste opere costituiscono, come mostra Philippe Breton nella sua *À l'image de l'homme: du Golem aux créatures virtuelles* (1995), un insieme completamente a sé, e devono essere distinte da tutte quelle che, d'altra parte, affrontano i rapporti dell'uomo con Dio, con l'assoluto, con la conoscenza o con l'amore. Faust o Sisifo, Moby Dick o la Principessa di Clèves ci presentano proprio delle situazioni in cui l'uomo è messo di fronte a circostanze radicali e deve decidere del proprio destino su scommesse precipue. Ma gli eroi, qui, non si assumono l'impegno di "fare un uomo". O, *"per cogliere le creature artificiali nella loro profonda unità e comprendere meglio la frontiera che le separa da altre creature di finzione, il metodo più semplice consiste, forse, nel prendere i diversi racconti alla lettera, al livello in cui sono più espliciti. In questa prospettiva concreta, che mette semplicemente in moto una competenza da lettore, si differenziano decisamente di molto dalle altre creature fantastiche. Da una parte queste creature non sono né uomini né dei e, dall'altra, sono concepite dagli uomini a immagine dell'uomo"* (Breton, 1995, p. 46).

Da questo punto di vista è probabile che al di là dei rari esempi di statue animate nel mondo antico, d'altra parte poco ricordati dalla storia, la prima figura veramente rilevante, insieme a Pigmalione, è quella del Golem nella tradizione ebraica. Come ci spiega Borges, il mito del Golem si iscrive nella prospettiva cabalistica: *"Non possiamo ammettere che ci sia niente di fortuito in un libro dettato da un'intelligenza divina, nemmeno l'ordine delle parole o l'ordine dei segni. [...] I cabalisti avrebbero approvato questa opinione; uno dei segreti che cercarono nel testo divino era la creazione di esseri organici"* (1987, p. 116). Così, nei testi di Sefer Jezira, che la tradizione considera risalenti al terzo secolo dopo Gesù Cristo, troviamo l'idea secondo cui, se la si comincia a considerare come una combinazione molto particolare di lettere che, al di là dell'esplicito messaggio veicolato, comunica indicazioni precise sulla struttura del mondo e fornisce istruzioni finalizzate a riprodurre l'atto della creazione, la Bibbia può permettere di comprendere l'universo. È in riferimento a questa concezione che numerosi testi, a partire dal dodicesimo secolo, fanno apparire la figura del Golem; la maggior parte di essi spiega che il rabbino deve prima dar forma a una creatura con l'argilla e poi, per darle la vita, imprimere la parola "verità", in ebreo *Emet*, sulla sua fronte. Allora la creatura si anima e diventa un servitore docile, in grado di svolgere tutti i lavori più pesanti e, in particolare, quelli che concorrono alla sopravvivenza della comunità ebraica: costruisce i muri, fa la guardia al quartiere durante la notte, porta i secchi per rifornire le famiglie di acqua... e di cui Walt Disney, decisamente molto attratto dalle creature artificiali, farà un "apprendista stregone" adattando il racconto di Goethe. Ma il Golem cresce in fretta e diventa un vero gigante, assume i comportamenti di un mostro che il suo maestro non può controllare. Per distruggerlo, deve allora cancellare la prima lettera della parola scritta sulla sua fronte, così da lasciare solo la parola *Met*, che significa "morte" e il Golem si ritrasforma in un semplice mucchio di fango.

La celebrità del Golem in Occidente dipende soprattutto, come ricorda Borges, dall'opera scritta nel 1915 dallo scrittore austriaco Gustav Meyrink, *Il Golem*. Meyrink dà una versione particolare del mito: *"La prima versione della storia risale al diciassettesimo secolo. Servendosi delle formule perdute della Cabala, un rabbino (il rabbino Lcew di Praga) costruì un uomo artificiale, che chiamò Golem, perché suonasse le campane della sinagoga e svolgesse i lavori di fatica. Non era, tuttavia, un uomo come gli altri, ed era a malapena*

*animato da una debole vita vegetativa che durava fino a notte e doveva la sua virtù all'influsso di un'iscrizione magica che gli veniva messa dietro i denti e che attirava le libere forze siderali dell'universo. Un pomeriggio, prima della preghiera della sera, il rabbino dimenticò di togliere il sigillo dalla bocca del Golem e questo, caduto in preda al delirio, corse per tutti i vicoli bui e dilaniò quelli che trovava sul suo cammino. Il rabbino, alla fine, lo fermò e ruppe il sigillo che lo animava. La creatura andò in pezzi. Non restò che la rachitica figura di creta che ancora oggi viene mostrata nella sinagoga di Praga". (Meyrink, 1992, p. 38 e 39).*

Il romanzo onirico di Meyrink non è esente da un certo antisemitismo rintracciabile in molti autori che evocano il Golem per denunciare la sete di potere dell'uomo incarnata in modo particolare dal popolo ebreo. Così, per molti di quelli che si richiamano al romanticismo tedesco, il mito del Golem è specificamente un "mito ebreo" che illustra la smisurata ambizione di questo popolo intenzionato a sottomettere l'universo alle sue leggi. Purtroppo tali reminiscenze sono presenti ancora oggi, e passano spesso inosservate. Per esempio, nel film di Fritz Lang *Metropolis*, che costituisce l'archetipo di molti film di fantascienza, si può vedere una stella ebraica impressa sulla porta della casa dello scienziato che crea la donna-automa, la quale deve prendere il posto di Maria, una dolce ninfa Egeria idealista, per trascinare i lavoratori ridotti alla servitù nel sottosuolo e guidarli alla rivolta.

Non bisogna credere, tuttavia, che il tema del Golem sia stato oggetto solo di sceneggiature a carattere antisemita e di denuncia del potere abusivo degli ebrei, che manipolerebbero strani segreti per dominare il mondo. Nel 1928, Chai'm Bloch pubblica una raccolta di storie sul Golem nella quale mostra il carattere infinitamente sottile e ambiguo del mito: all'inizio la creatura non è uno strumento di potere, ma è soprattutto un mezzo di protezione contro le aggressioni ingiustificate di cui gli ebrei sono vittime e la sua creazione è, così, un atto attraverso il quale un popolo minacciato tenta di sopravvivere; cercando i segreti della sua fabbricazione, il rabbino è alla ricerca del mistero delle proprie origini e tenta soprattutto di salvaguardare l'avvenire senza, però, pretendere di essere uguale a Dio. Recentemente, nel 1984, lo scrittore Isaac Bashevis Singer ha pubblicato un'opera per bambini intitolata, di nuovo, *Il Golem*, in cui presenta la creatura come un "genio buono" che aiuta gli ebrei di Praga a uscire dall'isolamento e a trovare il loro posto tra gli sconvolgimenti politici del Rinascimento... Già nel 1812, in un racconto strano e superbo, *Isabella d'Egitto*, lo scrittore romantico tedesco Achim von Arnim aveva utilizzato il tema del Golem creando un parallelo con il mito, questo completamente estraneo alla tradizione ebraica, della mandragora. In questo testo, di cui André Breton ha potuto dire che "arriva a tradurre mirabilmente le irruzioni dell'inconscio e del sogno in un mondo reale", l'autore mette in scena una giovane zingara che riesce, attraverso la lettura delle pergamene di suo padre, a fabbricarsi un servitore creandolo da una radice di mandragora. La radice è nata dalle "lacrime" - cioè, in realtà dallo sperma - di un impiccato e deve essere sradicata, un venerdì a mezzanotte, da una giovane vergine dal cuore puro, con l'aiuto dei propri capelli e di un cane nero. Una volta effettuata questa operazione, e dopo qualche altra manipolazione misteriosa, la mandragora diventa un servitore zelante in grado di procurare al suo padrone la potenza, la ricchezza e la gloria. Nel racconto di Achim von Arnim, Isabella vuole utilizzarlo soprattutto per sedurre il futuro Carlo Quinto, una notte passato fuggacemente per la sua camera e per il quale da allora nutre un amore assoluto. Ma le macchinazioni dell'uomo-radice, alleato della vecchia zingara Braka, provocano degli avvenimenti impreveduti: l'uomo-radice cerca di suscitare la gelosia del principe facendosi passare per il fidanzato di Isabella e, per uno strano effetto speculare, il principe vorrà mettere alla prova l'amore di Isabella pregando un vecchio sapiente ebreo di creare un Golem, una falsa Isabella. Grazie a un abile stratagemma, il sapiente prenderà in qualche modo l'impronta di Isabella nella struttura di una lanterna magica e fabbricherà una statua sulla quale scriverà la parola sacra, prima di lasciarla al principe; questi tenterà di sostituirla alla vera Isabella nelle mani dell'uomo-radice, sperando che l'orribile mandragora muoia soffocata dalla crescita smisurata del mostro di argilla. Ma ancora una volta le macchinazioni falliscono: senza dubbio, Golem o mandragora che siano, le creature immaginate dagli uomini per servirli non si lasciano dominare facilmente.

Qui si vede bene come il tema della "creatura-servitore" non sia specifico di una particolare tradizione religiosa e come rinvii di continuo allo stesso progetto, che comporta sempre pericoli enormi: il Golem cresce

al punto che a volte determina catastrofi non più facilmente arrestabili; la mandragora finisce, un giorno o l'altro, per volersi appropriare del potere e della ricchezza che è supposta cercare per il suo padrone; talvolta arriva anche, non senza una certa ironia, a rimproverare il proprio creatore di averla creata e a minacciarlo: *"Perché con i tuoi incantesimi infernali mi hai strappato alla tranquillità della mia prima vita? Per me il sole e la luna brillavano senza artificio; mi risvegliavo con placidi pensieri e la sera congiungevo le mie foglie per pregare. Non vedevo niente di male, poiché non avevo occhi; non sentivo niente di male poiché non avevo orecchie; ma mi vendicherò... [...] Ti darò del denaro per soddisfare tutti i tuoi desideri, ti porterò tanti tesori quanti me ne domanderai, ma tutto questo per rovinarti... [...] Maledizione su tutte le razze che verranno. Mi hai portata al mondo attraverso mezzi infernali e non ne potrò uscire che nel giorno dell'ultimo giudizio"* (Arnim, 1993, p. 129, 130). E tali argomenti si potrebbero ritrovare nelle parole della maggior parte delle creature nate dalla mano dell'uomo e alle quali l'uomo ha tentato di dare la vita: "laicizzata" (Breton, 1995), abbandonata dall'immaginario magico per essere recuperata dall'immaginario scientifico, la creatura percorre la storia chiedendo conto al suo creatore e sfuggendo sistematicamente al suo potere. *Eva futura* di Villiers de l'Isle-Adam, nata dalla combinazione dell'amore e dell'elettricità e concepita da un ingegnere di nome Edison, non ha niente da invidiare, a questo riguardo, alla cantatrice fantasma immaginata da Jules Verne ne *Le Château des Carpathes* e quest'ultima non è poi così lontana dai mostri terrificanti fabbricati su *l'Isola del dottor Moreau* di H. G. Wells. Lo "scultore di carne umana" che è *Il misterioso dottor Cornélius* di Gustave Lerouge avrà le stesse delusioni, con l'uomo che fabbrica, degli ideatori di *Robocop* (nel film realizzato da Paul Verhoeven nel 1987) o degli uomini che, in *Blade Runner* (l'eccellente film di Ridley Scott del 1982) credono di controllare i robot mentre, in realtà, sono questi ultimi che comandano.

Qui siamo quasi al nocciolo del paradosso "dell'educazione come fabbricazione" e per comprenderne meglio il senso forse bisogna ricordare un istante "la dialettica del Maestro e del Servo" così come ci è presentata da Hegel: ci ricordiamo che Hegel spiega come il Maestro, a seguito di una lotta per affermare il suo potere, imponga al Servo di lavorare per lui mentre, da parte sua, accede al godimento, cioè a un piacere senza sforzo né lavoro. Il Servo, che è così obbligato a intrattenere con il mondo un rapporto svincolato dal perseguimento del proprio piacere immediato, costruisce una coscienza di sé che gli permette di accedere alla comprensione delle cose e acquisisce forza fisica e di carattere; in breve, si forma (è quello che Hegel chiama, come molti altri hanno fatto, la *Bildung* e che designa la formazione che un individuo si dà sviluppandosi, in opposizione a una formazione che sarebbe ridotta alla somma delle influenze che riceve). Così si configurano le condizioni perché il rapporto di servitù si rovesci: *"Allo stesso modo in cui la dominazione mostra che la propria essenza è l'inverso di ciò che essa vuole essere, così nella propria realizzazione la servitù diventerà piuttosto il contrario di ciò che essa è nell'immediato"* (Hegel, 1967, p. 163).

Ora, perché il maestro è sconfitto? L'ingenua interpretazione del tema hegeliano rinvia, per lo più, a una sorta di "meccanica che si rovescia" con, come vettore essenziale della trasformazione, il lavoro: l'ozio del Maestro scaverà la sua tomba, mentre l'attività del Servo gli darà i mezzi per riprendersi il potere. Ma con Hegel le cose sono senza dubbio molto più complesse. Come mostra Alexandre Kojève (1947, p. 120 a 195), il Maestro vive in una terribile contraddizione che lo "mina" in qualche modo dall'interno e contribuisce alla sua sconfitta, almeno tanto quanto l'attività del Servo. Poiché, cosa vuole veramente il Maestro, lui che spesso ha rischiato la vita per il divenire, lui che ha investito tutte le sue energie in un'impresa insensata per crearsi dei servitori obbedienti? Vuole essere obbedito, senza alcun dubbio, e gioire della sua vittoria, ma non vuole essere obbedito da macchine. La cosa non lo interessa perché, se così fosse, lui non sarebbe veramente un "Maestro": vuole essere obbedito da uomini, uomini come lui... Ora, i servi non sono veramente uomini come lui perché non possono fare altro che obbedirgli. "Per essere uomo, ha voluto farsi riconoscere da un altro uomo. Ma, se essere uomo è essere Signore, il Servo non è un uomo e farsi riconoscere da un Servo non è farsi riconoscere da un uomo" (Kojève, 1947, p. 174).

In un certo qual modo, quindi, il Maestro ha operato invano e non riuscirà mai a realizzare il suo obiettivo. Valeva la pena di fare tutto quello che ha fatto, di investire tutto il suo tempo e tutte le sue forze, tutta la sua intelligenza e tutto il suo coraggio per ottenere un risultato simile? Valeva la pena di affannarsi

così per regnare su un docile automa incapace di riconoscere l'opera del suo creatore? Vale la pena di educare qualcuno, di farsi tutto questo male, di trasmettergli ciò che si sa e ciò che si ha di meglio per trovarsi, alla fine, di fronte a un essere incapace, proprio a causa della dipendenza nella quale l'avete messo, di ringraziarvi per quello che avete fatto di ringraziarvi veramente, si capisce, non come uno schiavo costretto, ma come un pari che riconosce l'opera di un pari? La vera soddisfazione del Maestro sarebbe che il Servo lo salutasse da uomo libero: ma quest'ultimo, allora, non sarebbe Servo e il Maestro non sarebbe più Maestro. Per l'educatore la vera soddisfazione sarebbe che colui il quale ha educato lo salutasse da uomo libero e lo riconoscesse come suo educatore senza, per questo, essere suo vassallo. Ma questo è impossibile, perché esigere un tale riconoscimento costituisce ciò che lo psicologo americano Gregory Bateson chiama una "doppia costrizione": "Io ti obbligo ad aderire liberamente a quello che ti propongo". Ora, qui si ha una vera ingiunzione paradossale: o si obbliga e si rinuncia alla libertà dell'altro, o ci si assume il rischio della libertà dell'altro e, in questo caso, niente garantisce che l'altro aderisca alle nostre proposte. Certo, non la mettiamo proprio così: preferiamo dire che *"ci piacerebbe molto che l'altro aderisse a quello che gli proponiamo"* ma che *"accettiamo ugualmente che vi rinunci"*. *"Ci piacerebbe... ma accettiamo ugualmente!"*. Leitmotiv che spesso commuove per la banalità e la buona volontà dell'educatore che non ha rinunciato al principio "dell'educazione come fabbricazione" e che si trova in un vicolo cieco. "Ci piacerebbe", dal momento che noi stessi crediamo in quello che proponiamo e dal momento che lo riteniamo giusto da tutti i punti di vista logici perché pensiamo che sia la cosa migliore. "Ci piacerebbe" perché abbiamo la responsabilità dell'educazione dell'altro e, non essendo l'altro ancora educato, non è in grado di giudicare quello che è bene per lui. Ma "accettiamo ugualmente", per prima cosa perché, nella maggior parte dei casi, non possiamo fare altrimenti, e poi perché bisogna vivere bene e perché la nostra energia non è inesauribile. "Accettiamo ugualmente" perché preferiamo che l'altro si allontani da quello che gli proponiamo, piuttosto che ingaggiare una partita a braccio di ferro da cui usciremmo entrambi feriti e lui... senza alcun dubbio, confermato nelle sue convinzioni. "Accettiamo ugualmente" perché sentiamo che *in fine* non abbiamo potere sulla decisione dell'altro che dipende sempre solo da lui (Meirieu, 1995).

Alexandre Kojève afferma che "l'essere Maestro è un'impasse esistenziale" (ibid., p. 174). Si potrebbe forse dire altrettanto dell'educazione? Sarebbe anch'essa "un'impasse esistenziale"? A percorrere qualcuno dei testi mitologici in cui si vede la creatura rivoltarsi contro il suo creatore, sfuggire al suo potere senza diventare, per questo, un essere libero capace di intraprendere una relazione di parità, addirittura di condivisione con lui, si sarebbe portati a crederlo. Si può veramente "fabbricare un altro uomo" che sia un "uomo-per-noi", cioè qualcuno che possa stabilire con noi altra cosa rispetto a una relazione dialettica da maestro a servo? Si può "formare", senza "fabbricare", un essere che ci assomigli, che ci debba tutto e che non abbia obblighi nei nostri confronti? Un essere che non cerchi di prendere il nostro posto in un ciclo infernale di dominazione reciproca? Un essere che non cerchi di farci felici, come Pinocchio prima di crescere, né di renderci infelici, come la mandragora che si ripromette di farla pagare al suo creatore per averla creata? Ci si può liberare della "doppia costrizione" e rinunciare all'ingiunzione paradossale del "ti obbligo ad aderire liberamente"? Si può uscire dalla violenza che sempre si sviluppa quando si è in un vicolo cieco? E il momento di interrogare la storia esemplare di Frankenstein su questa domanda che assume, di pari passo con il nostro percorso, un carattere sempre più irriducibile e ci lascia già intravedere un'altra domanda, nascosta come un segreto nel cuore di tutte quelle che abbiamo già incontrato: si può rinunciare a "fare l'altro" senza, per questo, rinunciare a educarlo?

## Mary Shelley, o la creazione di un testo esemplare da parte di una ragazza di 19 anni: Frankenstein ovvero il Prometeo moderno

Mary Shelley ha avuto, indubbiamente, un destino fuori dal comune. È nata nel 1797 da due intellettuali inglesi che oggi potrebbero essere considerati d'avanguardia: William Godwin, autore di un'Inchiesta sulla giustizia politica in cui si sostiene la causa della distribuzione della proprietà privata secondo i bisogni attestati da ciascun individuo e vengono denunciate con forza le ingiustizie sociali della società britannica, e Mary Wollstonecraft, che ha enormemente scandalizzato questa stessa società pubblicando la Difesa dei diritti della donna. Questi due personaggi stravaganti avevano deciso di vivere insieme senza, tuttavia, abitare sotto lo stesso tetto per non compromettere la reciproca indipendenza. Per molti versi, oggi ci possono apparire come "figure di spicco nella causa dei Lumi, non consapevoli di alcuna ombra che non fosse quella dell'ignoranza che li circondava, e fermamente convinti di essere i detentori di una torcia in grado di onorare la Storia" (Spark, 1989, p. 18). Purtroppo la loro unione sarà di breve durata, perché dopo quattro anni Mary Wollstonecraft mette al mondo una bambina, la futura Mary Shelley, e muore dieci giorni più tardi per una febbre che i medici non riescono a far abbassare.

La giovane Mary viene perciò allevata dal padre che si risposa presto con una delle sue vicine. Durante l'infanzia conosce, come spesso accade in situazioni del genere, vivaci tensioni con la matrigna che lei considera - senza dubbio a ragione - abbastanza mediocre rispetto alla madre persa e idealizzata. D'altro canto, il clima intellettuale e politico dell'epoca contribuisce in gran parte a questo fenomeno, perché l'Inghilterra è in preda a una reazione antifrancesa e antirivoluzionaria e la giovane Mary non può non percepire la madre come una figura progressista scomparsa in modo ingiusto e prematuro. Quando ha quindici anni, suo padre, per evitare che il clima familiare degeneri troppo, la invia in Scozia presso un amico "perché sia allevata come un filosofo, anzi come un cinico" (ibid. p. 34). È nello stesso periodo che descrive Mary come "straordinariamente audace, abbastanza imperiosa e con una mente attiva [avendo] un grande desiderio di conoscenza e una perseveranza in tutto ciò che intraprende che è quasi invincibile" (ibid. p. 31, 32). Si capisce da chi ha preso il dottor Frankenstein! Godwin spiega anche, a chi lo vuole capire, che Mary sarà la degna erede di suo padre.

Ma non ha previsto l'incontro, nel 1814, con il poeta Shelley, dalla fama ancora modesta, ma dal fascino senza dubbio molto forte. Shelley, che si è appena separato dalla moglie, si innamora perdutamente di Mary. Mary è affascinata dal personaggio e non tarda a cedere. Per sfuggire a Godwin e alla buona società inglese, Mary e Shelley fuggono nella notte del 28 luglio 1814 e intraprendono un viaggio, travolgente e tremendamente romantico come il loro amore, attraverso la Francia, la Svizzera, la Germania e l'Olanda prima che osino ritornare a Londra ad affrontare la collera di Godwin. Lì la coppia vivrà con il tumulto e le avventure necessarie per sentirsi viva e nutrire il suo romanticismo di passione e sofferenze. Conosciamo il seguito, almeno per quello che ci interessa: l'estate piovosa del 1816 sulle rive del lago di Ginevra, la scrittura di *Frankenstein* come una sfida nata da una scommessa tra amici e la sua pubblicazione a Londra nel 1818, dove il libro produce "uno strano fremito".

Non che sia salutato all'unanimità dalla critica come un'opera d'arte. Al contrario: è oggetto di attacchi vivaci e di numerose polemiche. Una rivista letteraria molto influente denuncia con forza "questo genere di testo" che "non impartisce alcuna lezione di condotta, di maniere o di moralità; è incapace di correggere, e non intratterrà nemmeno i suoi lettori, a meno che il loro gusto non sia deplorabilmente viziato" (ibid. p. 234). Solo Walter Scott (che crede che l'autore sia Shelley!) elogia l'opera sottolineando che gli sembra rivelare "facoltà d'immaginazione poetica poco comuni [...] capaci di suscitare nuove riflessioni e inedite fonti di emozioni" (ibid. p. 233, 234).

E i giudizi sulla qualità letteraria dell'opera sono molto contrastanti ancora oggi: nella prefazione all'edizione francese di *Frankenstein*, Michel Boujut considera "la redazione del romanzo come piena di

*debolezze e la costruzione, in cui ripetizioni e divagazioni non mancano, puerile e affrettata*” (Shelley, 1978, prefazione, p. 9). È vero, infatti, che il lettore può essere sorpreso di vedere, per esempio, il personaggio di Justine (che sarà accusata dell’omicidio di William, il fratello di Frankenstein, omicidio commesso, in realtà, dalla creatura) presentato alla bell’e meglio a vantaggio di una lettera in cui si racconta la sua storia, e questo perché senza dubbio l’autore ha appena scoperto la necessità di inserirla nell’intrigo. Allo stesso modo, non convince per niente l’inverosimile storia della famiglia De Lacey, presso la quale la creatura si formerà come uomo: si tratta di un’enclave narrativa rocambolesca in cui si mescolano un ricco commerciante turco, un processo truccato, una singolare evasione e gli incontri inverosimili di due innamorati che non parlano neanche la stessa lingua e che riescono comunque a riunirsi miracolosamente in un piccolo villaggio tedesco! Ma questi difetti sono largamente compensati da un’organizzazione generale del romanzo originale e rigorosa allo stesso tempo: si tratta, in realtà, di un sistema di “incastrati” (Lecerclé, 1994) e di racconti diversi che strutturano un’organizzazione narrativa molto precisa, in cui si articolano nascite e morti in successione parossistica. Il romanzo si apre e si conclude, in effetti, con le lettere di un esploratore, Walton, che cerca di raggiungere il Polo Nord e il cui battello rimane incagliato nei ghiacci. Walton raccoglie il dottor Frankenstein e racconta la tremenda impressione che quest’ultimo fa a lui e al suo equipaggio. Poi, attraverso il diario di Walton segue il racconto dello stesso Frankenstein e, al centro di questo racconto, è inserito quello fatto dalla creatura, nel corso del famoso incontro con il suo creatore a Montenvers, della propria “educazione” e dei primi misfatti compiuti. Quindi siamo proprio in una costruzione di cerchi concentrici che si chiudono nuovamente con una lettera di Walton il quale, dopo aver ascoltato la storia di Frankenstein e aver visto morire il creatore e la sua creatura, rinuncerà alla propria ricerca: raggiungere il Polo Nord.

Anche lo stile del testo è stato oggetto di valutazioni divergenti: alcuni vi vedono una scrittura poco curata in cui si fondono l’influenza dei romanzi gotici (le scene in cui Frankenstein dissotterra i cadaveri nei cimiteri), del naturalismo (le descrizioni liriche delle montagne e dei laghi, da Chamonix fino alla Scozia), della vulgata filosofica del diciottesimo secolo (il modo in cui sono analizzate le prime impressioni della creatura e il risveglio dei suoi sensi), dell’ideologia “scientifica” in voga all’epoca (i riferimenti al dottor Darwin, il nonno di Charles, esperto di “galvanismo” e convinto della capacità dell’elettricità di ridare vita a corpi inanimati), ecc. Si potrebbero anche trovare degli accenti shakespeariani, in particolare nella magniloquenza delle maledizioni pronunciate dal mostro e nel carattere epico di una lotta le cui proporzioni vanno oltre, evidentemente, i protagonisti che si fronteggiano. Ma, al di là di questa somma di influenze e di riferimenti, espliciti o impliciti, il romanzo si caratterizza, stranamente, per il “realismo” delle intenzioni. Se il lettore è colto da “fremiti”, forse è proprio perché lo stile del racconto è relativamente semplice e perché non siamo in presenza di una forma letteraria originale che assorbirebbe, in qualche modo, l’intrigo. Mary Shelley dice le cose con l’ingenuità di una ragazza di diciannove anni; le dice “come vengono”, senza ricercare la coerenza stilistica e adattandosi ogni volta all’azione con le parole che le sembrano d’istinto le più adatte. Non cerca di realizzare un’opera letteraria omogenea e, effettivamente, non ci riesce nemmeno. Ma, lungi dal nuocere alle sue intenzioni, questa “imperfezione” fa emergere con più efficacia la forza del mito, anche nel suo accenno. E questo spiega senza dubbio perché il successo popolare del romanzo fu immediato. È per questo che oggi non può essere classificato facilmente in nessun “genere letterario” ben distinto. Ed è per questo che ci affascina tanto.

## Frankenstein e la sua creatura, ovvero lo stupefacente gioco di specchi del “non sono io, è l’altro”

Perché, dunque, quando si evoca il nome di Frankenstein pensiamo tutti subito al mostro? Perché questo nome evoca fatalmente il viso suturato, il corpo enorme e i crimini atroci della creatura? Eppure sappiamo, più o meno, che Frankenstein non è il mostro ma il suo creatore, che non è l’assassino ma il medico erudito, avido di conoscenze e desideroso, come Prometeo, di rubare agli dei un segreto fondamentale. Lo sappiamo tanto più in quanto il titolo esatto dell’opera non si presta a errori: *Frankenstein ovvero il Prometeo moderno*. Soltanto, spiega Jean-Jacques Lecercle, “*lo sapevamo ma non volevamo saperlo. So bene che Frankenstein non è il mostro, tuttavia...*” (1994, p. 5).

La confusione non è un semplice lapsus e non è nemmeno solo un effetto degli adattamenti cinematografici che l’hanno alimentata. È inscritta nel testo stesso dell’opera, in qualche modo a incavo. È inscritta da Mary Shelley sul corpo stesso del mostro che, come nel racconto di Kafka *La colonia penale* (1985), porta nella carne il testo della sua condanna e le stimate che determinano in modo ineluttabile il suo avvenire: la creatura è opera di Frankenstein, il suo corpo difforme che il suo autore ha realizzato più grande di quello di un essere umano per motivi di comodità e perché rendeva più semplice il lavoro chirurgico di fabbricazione, questo corpo “è” Frankenstein, perché il dottore ci ha messo, nello stesso tempo, tutto il suo sapere, tutta la sua energia e tutta la sua volontà: lo ha voluto, non ha voluto che quello. “*Nessuno che non abbia sentito gli irresistibili richiami della scienza può concepirne la tirannia*” (Shelley, 1978, p. 78). Per molti mesi ha vissuto nell’ossessione più totale per la sola cosa per lui importante: “*Scoprire il segreto della generazione della vita*” (ibid. p. 81). Così, ha creduto di realizzare un’opera e ha senza dubbio sperato che al termine del suo lungo e difficile compito si potesse dire “un Frankenstein” proprio come si dice “un Rubens” o “un Vermeer”. Speranza inverosimile e tuttavia banale di farsi riconoscere attraverso la propria creazione, di sopravvivere in essa e di arrivare, in questo modo, ad una forma particolare di clonazione che conferisce l’immortalità.

Ma “un Rubens” o “un Vermeer” si contemplano in un museo... È per questo, senza dubbio, che sfuggono in larga misura al loro creatore, tanto per quello che lo spettatore vi proietterà di se stesso ammirando il dipinto, quanto per quello che i critici d’arte vi scoperanno e che probabilmente non sarà mai stato nelle intenzioni esplicite del suo creatore. Certo, il pittore o lo scultore in segreto sognano di fondare una “scuola” e di avere dei discepoli che siano imitatori fedeli, ma imperfetti, fedeli per riverenza e imperfetti per deferenza. Ma le opere, una volta eseguite sono in una relazione di esteriorità con il loro creatore, al punto che quest’ultimo se ne disfa, il più delle volte, in un rapporto commerciale. Come per dire: “Il mio lavoro ‘mi appartiene’, ma non è veramente ‘mio’ poiché posso barattarlo con del denaro e lo consegno ad altri attraverso la mediazione materiale di biglietti anonimi che circolano in transazioni umane che non controllo più veramente... Conservo, ovviamente, una tenerezza segreta per quello che ho fatto, ma sono felice che altri vi si riconoscano. In fondo, quello che ho fatto l’ho fatto per questo, perché uomini come me se ne appropriano, in qualche modo me ne privino e possano dire, a loro volta: ‘è il mio quadro’.” Ora, non vi è nulla di simile nel dottor Frankenstein: la sua opera non sarà consegnata ad un ipotetico pubblico perché altri uomini vi si riconoscano e condividano, grazie ad essa, emozioni essenziali per gli esseri umani. La sua opera resta sua: la creazione è una paternità nervosa e possessiva; lui vuole - e questa sarà la sua sfortuna - vincere su tutti i fronti, vuole “essere padre” e “essere creatore” nello stesso tempo; conciliare la soddisfazione di “dare la vita a un uomo” con quella di “fabbricare un oggetto nel mondo”; vuole la riuscita materiale e il riconoscimento dell’opera stessa, ignaro del fatto che non vi può essere altro riconoscimento per il creatore che quello da parte dei suoi simili, gli altri uomini, e per l’opera che ha consegnato, dato, addirittura abbandonato “loro. “Sarebbe impossibile farsi un ‘idea” spiega Frankenstein nella frenesia dell’azione, “*della diversità dei sentimenti che, nel primo entusiasmo per il successo, mi spingevano ad andare*

*avanti con un'irresistibile forza [...] Una nuova specie mi avrebbe benedetto come suo creatore. Quanti esseri felici ed eccellenti mi sarebbero stati debitori dell'esistenza! Nessun padre avrebbe mai meritato così completamente la gratitudine dei suoi figli quanto io avrei meritato la loro.* "(ibid. p. 84).

Così Frankenstein si vuole padre, e non stupisce che la creatura non abbia un nome: come tutti i bambini ha il nome di suo padre, evidentemente! E come tutti i bambini assomiglia, stranamente, a suo padre, a dispetto di quelle differenze generazionali - e, in questo caso, di fabbricazione - che influiscono sul rapporto di filiazione e lo sciolgono dalla pura riproduzione. Di un bambino si dirà che in lui si ritrova un sorriso, un'espressione, un aspetto del carattere, un modo di camminare o di reagire che ricordano di sfuggita i suoi genitori e ne costituiscono in qualche modo la traccia. E la creatura porta in sé proprio tali tracce: condivide con suo padre il gusto per la solitudine e i grandi spazi deserti e ostili di alta montagna; è, come lui, quanto mai "ragionatrice", esaltata, testarda fino all'ostinazione; non lascia le cose a metà e va fino in fondo alla sua ricerca. Frankenstein non avrà pace finché non avrà creato un essere vivente; la creatura non avrà pace finché non avrà una compagna a sua immagine con cui condividere il proprio destino. E quando Frankenstein avrà rinunciato, in un soprassalto di lucidità, a creare questa compagna — *"Avevo io il diritto di considerare solo il mio interesse e di infliggere una simile maledizione alle generazioni future?"* (ibid. p. 281) - quando avrà *"ridotto in brandelli infirmi la cosa immonda sulla quale lavorava"* (ibid. p. 282), allora si realizzerà la terribile maledizione del "figlio": *"La sera delle tue nozze io sarò con te!"* (ibid. p. 286). Poiché il mostro non ha avuto diritto ad una compagna, neanche il dottore potrà avere questa gioia! E la simmetria proseguirà nel terribile inseguimento attraverso il mondo e fino alla banchisa del Polo Nord..., capovolgendosi in modo strano, perché il mostro da inseguitore diventerà una sorta di fuggitivo volontario: *"Gli venne in mente, in quel momento, di lasciare di proposito dietro di sé certe tracce, poiché temeva che, disperando di trovarlo, mi lasciassi morire"* (ibid. p. 344). *"Gli venne anche in mente di lasciare delle iscrizioni sulla corteccia degli alberi o sui massi, sempre nell'intento di alimentare la mia rabbia: [...] 'Coraggio, nemico mio! Dobbiamo sempre lottare per la nostra esistenza; ci aspettano ancora molte ore dolorose'"* (ibid. p. 347).

La confusione tra Frankenstein e il mostro non è, dunque, il semplice frutto di un errore di comprensione, ma al contrario sottolinea una dimensione precipua del romanzo e del mito, cioè iscrive il mimetismo nel cuore del rapporto di filiazione... Mimetismo ineluttabile e infernale allo stesso tempo: ineluttabile perché, l'abbiamo detto, nessuno deve a se stesso la propria origine e ciascuno porta su di sé le tracce, formalizzate dall'educazione, di colui o di coloro che l'hanno, introdotto nel mondo. Ma mimetismo infernale perché, come mostra bene René Girard (1981), "non si può essere in due, identici o simili, per uno stesso posto" e la violenza è inevitabile quando la somiglianza è tale che ciascuno pretende di poter occupare questo posto. Mimetismo infernale soprattutto per quelli che non possono liberarsi dal rapporto di "fabbricazione" e restano prigionieri della "dialettica del signore e del servo". *"Tu sei il mio creatore, e sia, ma il padrone sono io. Tu mi obbedirai!"* (Shelley, 1978, p. 284), dichiara il mostro a suo "padre". *"Ti sbagli"*, risponde il creatore, *"è passata l'ora della mia indecisione, e anche quella del tuo potere..."* (idem). Non si può dire meglio l'impasse assoluta alla quale porta il progetto di "fare" l'altro: non si può spiegare meglio la violenza che si impossessa ineluttabilmente di quelli che confondono l'educazione e l'onnipotenza, che non sopportano che l'altro sfugga e che vogliono controllare completamente la sua "fabbricazione":

*"- Ti voglio conforme ai miei progetti; ti voglio per soddisfare il mio progetto di creare qualcuno a mia immagine o al mio servizio; ti voglio per avere l'impressione di essere importante, sapiente, efficiente, di essere un 'buon genitore' o un 'buon insegnante'; ti voglio per essere certo del mio potere.*

*- Ma tu condanni all'infelicità te e anche me, perché non posso essere te senza prendere il tuo posto e distruggerti; non posso assomigliarti senza manifestare la mia libertà e sfuggire al tuo potere; non posso realizzare le tue aspirazioni senza provare il bisogno irresistibile di rompere le mie catene e volgere contro di te la violenza di cui sei portatore".*

Lo spavento del dottor Frankenstein, ovvero la scoperta troppo travolgente che a “quelli che non sanno quel che fanno” non sempre è concesso il perdono

Contrariamente all'immaginario complicato e barocco utilizzato dai registi per mettere in scena l'operazione con la quale Frankenstein dà vita al mostro, Mary Shelley è di una sobrietà sbalorditiva: *“Una tragica notte di novembre, ho potuto infine contemplare i risultati dei miei lunghi lavori. Con un'ansia che dava l'agonia, avevo disposto a portata di mano gli strumenti che mi avrebbero permesso di trasmettere una scintilla di vita nella forma inerte che giaceva ai miei piedi. Era già l'una di notte. La pioggia batteva lugubramente sui vetri e la candela finiva di consumarsi. Tutto d'un tratto, al lume della fiamma tremolante, ho visto la creatura socchiudere gli occhi di un giallo spento. Ha respirato profondamente e le sue membra sono state agitate da un movimento convulso”* (ibid. p. 90). Una volta effettuata l'operazione e realizzato il sogno tanto agognato, il dottor Frankenstein è colto da una profonda inquietudine e cade in un sonno popolato da terribili incubi, da cui emergerà solo molte ore più tardi. In realtà, è in preda ad un terrore immenso, è spaventato da quello che ha appena fatto e di cui non si rende ancora bene conto. Intravede, al suo risveglio, la mano del mostro che accenna un gesto verso di lui e scopre “l'orrore” che gli ispira la sua creazione: ha commesso l'irreparabile. In quel momento la fuga gli appare l'unica possibilità.

Ma è proprio in quel preciso istante che si suggella il suo destino? Non vi è nulla di meno certo. Di sicuro la creatura non è particolarmente piacevole a guardarsi, ma, dopo tutto, un neonato non lo è di più, prima di essere lavato e vestito! La creatura è davvero, da quel momento, il mostro sanguinario che diventerà più tardi? Assolutamente no. Mary Shelley è categorica su questo. La creatura è profondamente “buona”, piena di sentimenti di compassione e nata chiedendo solo di essere amata. E, ben inteso, maldestra e impacciata. Ignorante dei costumi degli uomini, ma niente in lei è cattiveria o aggressività al punto che alcuni vi vedranno anche l'espressione caratteristica del mito del “buon selvaggio” caro ai filosofi del diciottesimo secolo: *“Essa è l'incarnazione romanzesca di un'esperienza impossibile, ma che la filosofia dei Lumi non aveva smesso di sognare: quella della tabula rasa. Cosa sarebbe un uomo allo stato di natura che non abbia mai conosciuto la società?”* (Lecerclé, 1994, p. 28). Sarebbe un uomo profondamente buono, lontano dalle depravazioni sociali e dai pregiudizi culturali, un uomo che scoprirebbe pian piano il mondo e se ne costruirebbe una rappresentazione a partire dalle prime immagini e impressioni che si fisserebbero nella sua coscienza, un uomo che imparerebbe quello che c'è da sapere dalle cose stesse, un uomo che non chiederebbe che di essere utile, di servire, di essere amato e stimato; un uomo che tenderebbe la mano verso l'altro non per aggredirlo, ma per testimoniare “volontà buona” che è tutt'altra cosa rispetto alla “buona volontà”. Sarebbe, in altri termini, la creatura di Frankenstein.

Abbandonata dal suo creatore, la creatura cercherà, in effetti, di “fare la sua educazione”. Dapprima scoprirà il mondo nel modo in cui Locke e i filosofi empiristi allora immaginavano che fosse possibile: *“Non c'è niente nell'intelletto che non sia stato prima nei sensi”*, scrive Locke nel *Saggio sull'intelletto umano* pubblicato nel 1690. E il filosofo inizia la battaglia contro l'innatismo cartesiano per sviluppare la tesi della priorità delle esperienze concrete... esperienze concrete che la creatura di Frankenstein farà proprio nella foresta in cui si ritrova dopo essere scappata dal laboratorio, dapprima scoprendo la strana molteplicità delle sensazioni che si impossessano del suo essere, poi notando un certo numero di fenomeni sui quali eserciterà la sua riflessione. Fa più caldo al sole che vicino a un fuoco; la carne è migliore quando è cotta; dormire al riparo dalla pioggia è più piacevole e permette di recuperare meglio le forze senza rischiare di ammalarsi. Poco a poco, e all'inizio senza l'intervento degli uomini, la creatura si “civilizza”, costruisce la sua intelligenza in quella che oggi chiameremmo interazione con il mondo e acquisisce un certo numero di conoscenze essenziali attraverso “il metodo naturale”. Poi sarà l'incontro con la famiglia De Lacey, rifugiata in uno chalet in seguito ad uno sfortunato episodio giudiziario. Là, nascosta in un capanno, la creatura scoprirà i costumi degli uomini per primo il linguaggio: *“Mi rendo conto che queste persone disponevano, articolando dei*

suoni, di un mezzo per comunicare a vicenda le loro esperienze e i loro sentimenti. Notavo che qualche volta le parole che pronunciavano avevano il dono di suscitare, in coloro ai quali si rivolgevano, gioia o dispiacere, sorrisi o atteggiamenti tristi. Quella era veramente una scienza divina che aspiravo a fare mia al più presto" (ibid., p. 186). Ovviamente la creatura impara a parlare con facilità e, per testimoniare la sua gratitudine ai suoi involontari benefattori, di notte rende loro piccoli servizi tagliando la legna o aiutando di nascosto nei lavori della fattoria. L'arrivo di una ragazza alla quale si deve insegnare a leggere fornisce alla creatura l'occasione di perfezionare la sua cultura e di integrarsi ancor di più nella comunità degli uomini. Senza farsi vedere, segue le lezioni che un ragazzo dà alla sua amata e scopre la storia degli uomini attraverso *Le vite* di Plutarco. Vi scopre i valori morali e sociali ai quali aderisce spontaneamente: "Ammiravo le virtù e i buoni sentimenti" (ibid., p. 201), spiega toccata dalla forza e dalla semplicità delle grandi azioni e delle grandi anime di cui la famiglia De Lacey offre esempi molto simili. Il mostro medita anche sul proprio destino attraverso lo studio dell'opera di Milton, il Paradiso perduto: "Come Adamo, non ero apparentemente legato ad essere alcuno da un qualsiasi legame. Ma in tutti gli altri ambiti, la sua situazione era ben diversa dalla mia. Lui era uscito dalle mani di Dio, creatura perfetta; era felice e non gli mancava nulla. In più, era protetto dal suo creatore, da parte del quale era oggetto di cure attente. [...] Io, al contrario ero infelice, solo e sperduto" (ibid., p. 216).

E così il dubbio comincia ad insinuarsi in questa creatura che non chiedeva che di amare e di essere amata. Il dubbio e poi, dopo la scoperta del diario del dottor Frankenstein nelle tasche della giacca rubata nel corso della fuga dal laboratorio, l'inquietudine, la collera e, alla fine, la rivolta: "Sia maledetto il giorno che mi ha visto nascere! Gridai, disperato. Dannato creatore!" (ibid., p. 217). Perché, in effetti, aver creato un essere e, nonostante i suoi terribili handicap, averlo abbandonato a se stesso in mezzo a uomini che non possono riconoscerlo come uno di loro senza l'aiuto di un mediatore? Perché averlo messo al mondo e aver rinunciato a introdurlo nel mondo, a educarlo e ad aiutare gli uomini ad abituarsi a lui? Il dottor Itard, lui sì che saprà sfidare lo scetticismo e la paura degli uomini, compresi gli uomini di scienza, per creare uno spazio per Victor de l'Aveyron, nonostante il "disgusto" che il bambino suscita nei suoi contemporanei. E il cinema ci ha offerto, con *Elephant Man*, il celebre film di David Lynch, l'esempio di una bella tenacia e della possibilità, malgrado il terrore ispirato dalle difformità fisiche, del riconoscimento di un "mostro" come membro della comunità umana e della lenta e superba scoperta della sua umanità. Niente del genere nel dottor Frankenstein: ogni volta che commette un "sacrilegio" cade nella disperazione, sprofonda in un senso di colpa fatale e sembra abbandonare qualunque senso di responsabilità. Ripete allora senza sosta che "non sapeva quello che faceva". Ma bisognava proprio sapere. Fabbricare un uomo non è una cosa che si può fare così, alla sprovvista e senza pensarci veramente, senza misurarne le conseguenze, né interrogarsi su ciò che questo implica per il futuro.

Fabbricare un uomo e abbandonarlo significa assumersi, in effetti, il rischio terribile di fame un "mostro". Poiché la creatura è un mostro solo per il fatto di essere stata abbandonata da "suo padre". Certo, ha la possibilità di scoprire il mondo grazie ai sensi; certo, ha la possibilità di accedere alla cultura grazie ad un incontro miracoloso con situazioni che le permettono di apprendere cose veramente essenziali. Ma manca qualcosa di ancora più essenziale: la creatura impara molto, ma **nessuno**, per essere esatti, **fa la sua educazione**. Nessun mediatore è là per presentarla agli uomini e presentarle gli uomini. Così, quello che doveva succedere è successo: l'incontro ha luogo, ma sotto forma di un vero choc che produrrà molteplici cataclismi.

Conosciamo il seguito: la creatura cerca di farsi adottare dal vecchio cieco della famiglia De Lacey; perora la sua causa con sincerità: "Non ho ancora fatto del male a nessuno. Al contrario, ho sempre cercato, per quello che mi permettevano i miei modesti mezzi, di rendermi utile al mio prossimo" (ibid., p. 223); riesce addirittura a suscitare la sua compassione, sino all'arrivo del resto della famiglia che, terrorizzata, le si lancia contro e le sferra dei colpi violenti ai quali la creatura si rifiuta di reagire. Poi il seguito: la corsa all'impazzata e il malinteso che si trasforma in tragedia: la creatura salva un bambino che stava annegando e gli uomini, convinti che essa tenti di affogarlo, la ringraziano con un colpo di fucile. A questo punto la storia non può che

precipitare: *“I sentimenti di bontà e gentilezza che ancora mi animavano qualche attimo prima, si erano tramutati in una rabbia diabolica che mi faceva digrignare i denti”* (ibid., p. 236). E con la rabbia nel cuore, la creatura si mette alla ricerca del suo creatore. I crimini si susseguono: William, il fratello del dottore, viene sgozzato; Justine, accusata di omicidio, viene impiccata; Clerval, l'amico fedele, è assassinato; la moglie del dottore sarà uccisa la sera delle nozze e il padre di Frankenstein morirà poco dopo. La molla è carica, è tutto pronto: la macchina infernale non può che mettersi in moto. Qui siamo in una storia il cui svolgimento è implacabile, a immagine di quello che Jean Cocteau descrive nel suo adattamento di Edipo intitolato *La macchina infernale*: *“Guarda, spettatore, rimontato completamente, in modo che il congegno si sviluppi nel corso di tutta una vita umana, una delle macchine più perfette costruite dagli dei infernali per l'annientamento matematico di un mortale”* (1994, p. 12). Salvo poi che qui gli dei sono completamente assenti: è un uomo, uno dei nostri che, senza sapere quello che faceva, ha innescato il processo. Un uomo che ha commesso un errore imperdonabile confondendo “fabbricazione” e “educazione”. Un uomo che ha creduto di poter mettere un essere al mondo senza accompagnarlo nel mondo. Un uomo che ha suggellato la sua infelicità e quella della sua creatura considerando il suo lavoro compiuto quando era terminato il “montaggio” e costruito il corpo. Ma un corpo d'uomo è ben diverso dalla semplice carne, è il luogo di un soggetto che si costruisce, che si proietta e prolunga ben al di là della sua fabbricazione qualcosa come un sovrappiù di umanità.

## Frankenstein, ovvero l'educazione tra praxis e poiesis

Francis Imbert è, senza dubbio, quello che meglio ha formalizzato la contrapposizione tra praxis e poiesis nell'educazione. Riprendendo questa tematica da Aristotele e chiarendola attraverso i lavori di Hannah Arendt (1993) e di Comélius Castoriadis (1975) ha mostrato bene come qualunque impresa educativa sia profondamente influenzata da questa opposizione (Imbert, 1985, 1987, 1992). La poiesis si caratterizza per il fatto che si tratta di una fabbricazione che termina una volta raggiunto il suo scopo. L'oggetto che si pone come fine rende necessaria la messa in opera di mezzi tecnici, sapere e saper fare, di capacità e competenze che producono un risultato, oggettivabile e definitivo, che si stacca dal suo autore e che non riguarda più quest'ultimo. La *poiesis* è, per essere esatti, un'attività; nel senso aristotelico, non è un “atto”. La *praxis*, al contrario, si caratterizza per il fatto che si tratta di un'azione senza altro fine che se stessa: qui non ci sono più oggetti da fabbricare, oggetti per i quali si disporrebbe in anticipo di una rappresentazione che ne permetterebbe la produzione e che li racchiuderebbe, in qualche modo, nel “risultato”, ma un atto da compiere nella sua continuità, un atto mai veramente concluso, perché non comporta alcun fine esteriore a se stesso e stabilito a priori.

Per questo motivo, l'educazione non può essere mai davvero *poiesis*, anche se comporta inevitabilmente aspetti di “costruzione” che rinviano a un'immagine di conformità sociale stabilita in anticipo. Ridurre l'educazione a una *poiesis* significherebbe trattare il soggetto educato come una “cosa” di cui si potrebbe dire, prima di intraprendere il processo educativo, cosa debba essere e in base a cosa esattamente si potrà verificare che corrisponda proprio al nostro progetto. Significherebbe, in realtà, negare l'educazione asserragliandosi nella contraddizione che abbiamo visto all'opera in numerose occasioni: per essere “riuscito”, l'educato deve assomigliare all'educatore, ma questa somiglianza implica che, come lui, disponga di una libertà che gli consente proprio di essere diverso da quello che si ha in progetto per lui. È questo il punto in cui inciampa l'intera impresa di Frankenstein, quando scopre che la sua creatura è stata *“involontariamente da lui dotata della volontà e del potere di commettere gli atti più orribili”* (Shelley, 1978, p. 124). Questo è il motivo per il quale Frankenstein non è un educatore; questo è il motivo per il quale non è nella *praxis*.

Perché, spiega Comélius Castoriadis, *“nella praxis l'autonomia degli altri non è un fine, ma è, senza giochi di parole, un inizio, tutto quello che si vuole, meno che un fine; non è finita, non si lascia definire da uno*

stato o da caratteristiche qualsiasi...” (1975, p. 104). E Francis Imbert aggiunge: “La volontà di dominio, di compiutezza, di soppressione del tempo e del senso: questa è proprio la manifestazione essenziale dell’oblio della praxis. Se la *poiesis* reclama una Figura d’Autore, un Maestro del Senso in grado di assicurare la prevedibilità e la reversibilità dei suoi compiti di produzione, la praxis si propone di fare con degli ‘attori’, singoli soggetti che si impegnino e si incontrino sulla base della loro non padronanza del senso e sull’imprevedibilità di quello che può avvenire del loro coinvolgimento e del loro incontro” (1992, p. 112).

Indubbiamente Frankenstein riduce l’educazione a una *poiesis*: per lui l’azione si conclude con la fabbricazione. Il corpo non è che un insieme di organi, la formazione una combinazione efficace di sensazioni e conoscenze, il soggetto il semplice risultato di procedure tecniche che è sufficiente porre in essere a partire dai principi elementari della “filosofia naturale”. La fisiologia e la psicologia, la costruzione del corpo e l’ammaestramento sociale, questo basta a “fare un uomo”.

Eppure, in un certo senso Frankenstein non è veramente una vittima: sicuramente sa, in cuor suo, che non funziona così e che un soggetto è tutt’altra cosa rispetto a un collage di elementi fisici e psichici. Ma questo lo spaventa, senza dubbio; lo riempie di terrore perché, se accettasse questa realtà, dovrebbe riconsiderare le sue convinzioni fondatrici più intime e, per prima cosa, il suo rapporto con le conoscenze scientifiche. Perché nel suo intimo Frankenstein condivide questa convinzione che oggi diremmo “tecnocratica” e che secondo l’analisi di Olivier Reboul si fonda su cinque postulati: 1) il postulato secondo cui la tecnica può risolvere tutti i problemi; 2) il postulato di un controllo totale della nostra azione e dell’annullamento di tutti gli imprevisti; 3) il postulato della riduzione del reale a quello che è scientificamente individuabile e misurabile; 4) il postulato secondo cui le scelte tecniche si impongono per motivi puramente tecnici e non sono discutibili; 5) il postulato secondo cui l’efficacia tecnica è il valore supremo (Reboul, 1989). Dunque, Frankenstein scopre, nel corso della sua terribile avventura, il carattere particolarmente pericoloso di questi postulati; al punto che si rifiuterà di trasmettere il suo terribile segreto a Walton, al punto che non smetterà di rimpiangere le sue azioni e di lamentarsi per la sua passata irresponsabilità. Ma senza, tuttavia, trarne le debite conseguenze e tentare di spostarsi, quando sarebbe ancora in tempo, dalla *poiesis* alla *praxis*.

In questo senso Frankenstein, anche nella sua cecità, condivide la tentazione descritta da Hannah Arendt: “la sostituzione del fare all’agire” che consiste sempre “nei tentativi di sfuggire alle calamità dell’azione, escogitando un’attività nella quale un uomo, isolato dagli altri, rimane padrone di ciò che fa dal principio alla fine [...] nella fuga dalla futilità delle cose umane nella stabilità della quiete e dell’ordine” (1983, p. 247, 249). Perché l’educazione - ogni educatore lo sa bene - è sempre piena di “calamità”: i bambini sono maleducati e fanno la linguaccia invece di dire gentilmente buongiorno alla signora; gli alunni non capiscono mai quello che è necessario quando è necessario; non si esercitano a sufficienza in matematica e frequentano cattive compagnie; quando vanno bene a scuola e potrebbero entrare al Politecnico, capita che vengano presi dalla voglia di fare teatro o di partire per un viaggio; fanno brutti gesti nel loro letto e la sera non rientrano all’ora stabilita; si azzuffano e non rispettano quelli più vecchi di loro; qualche volta si ammalano e ci fanno stare terribilmente in pensiero, quando non scappano semplicemente di casa per metterci alla prova o per “andarsene con una ragazza per cui non vale proprio la pena”! L’educazione è piena di “calamità” perché è un’avventura imprevedibile nella quale si costruisce una persona e che nessuno può programmare. Non c’è mai sicurezza ed è comprensibile che Frankenstein non abbia voluto impegnarsi, che abbia addirittura scongiurato questa imprevedibilità facendo finta di credere che la creazione potesse finire all’educazione e che la *poiesis* potesse permettersi di fare a meno della *praxis*.

Ma Frankenstein ha fatto male i suoi conti. Nella speranza di risparmiarsi le prove dell’imprevedibilità dell’educazione si è inflitto le prove, ben più terribili, della lotta provocata tra la creatura e il suo creatore. In luogo di una storia, certo complessa e difficile, attraverso la quale un uomo ne introduce un altro nel mondo e l’aiuta a costruirsi nella sua diversità, si è impegnato in un progetto infernale di dominio e abbandono che poteva solo condurre lui e la sua creatura in questa corsa verso la morte sulle solitudini desertiche del Polo, dove regnano perennemente “il freddo e la desolazione” (Shelley).

## 2. A metà del percorso: per una vera rivoluzione copernicana in pedagogia

La Legge di riferimento sull'educazione votata dal parlamento [francese] nel 1989 afferma esplicitamente che "l'alunno deve essere posto al centro del sistema educativo". La formula è seducente ma, nonostante ciò, non è davvero nuova, e neppure del tutto affrancata dalle ambiguità.

Claparède, in effetti, sin dal 1892 parlava della necessità di una "vera rivoluzione copernicana in pedagogia" ed esortava gli "ideatori di programmi" a capire che "le lezioni sono fatte per gli alunni e non gli alunni per le lezioni". Qui seguiva la scia di Rousseau e riteneva che quest'ultimo avesse superato definitivamente il concetto di pedagogia normativa e autoritaria che cerca di "ammaestrare" il bambino per imporgli dei saperi e delle attitudini conformi alle esigenze sociali. Con Rousseau, pensava, la pedagogia deve concentrarsi sul bambino che, scoprendo e costruendo in prima persona quello che è necessario al suo sviluppo, diventa l'attore principale della propria educazione.

Ma non è detto che le cose siano così semplici. D'altra parte, una lettura attenta dell'Emilio fa apparire di gran lunga molte più limitazioni educative di quanto spesso si immagini: poiché il bambino non sa ancora quello che è necessario e giusto per il suo sviluppo, la decisione su questi aspetti rimane alla fine all'adulto, che si organizza semplicemente perché il suo pupillo scopra da sé quello che è stato deciso per lui e desideri al momento buono quello che il suo educatore giudica desiderabile. Tutta la "scaltrezza" di Rousseau consiste, così, nell'organizzare la sua intera pedagogia intorno "all'interesse del bambino", ma facendo in modo che quest'ultimo, per il fatto di essere messo in situazioni calcolate sapientemente, veda convergere "quello che lo interessa" e "quello che è nel suo interesse" (Meirieu, 1995).

D'altra parte, non è certo che "centrare l'educazione sul bambino" sia una formula sostenibile fino in fondo. Può, infatti, far credere che il bambino rappresenti il fine della propria educazione e che questa gli debba essere completamente subordinata. Abbiamo visto che, quando viene al mondo, il bambino ha bisogno di tutto e non può svilupparsi se non beneficiando di un ambiente stimolante e dell'inserimento in una cultura. Aspettare le sue domande, adeguarsi ai suoi bisogni, proporgli solo quello che vuole effettivamente fare e quello che è già capace di fare, rischia di farlo restare proprio in uno stato di dipendenza, addirittura in una vita vegetativa nella quale, privato di qualunque esigenza, si lascerà completamente andare. In questo caso l'educazione sarebbe ridotta alla contemplazione beata delle attitudini che si manifestano; ratificherebbe tutte le forme di disuguaglianza e lascerebbe i "piccoli d'uomo" completamente disarmati, incapaci di capire ciò che succede loro, privati di volontà e abbandonati ai loro capricci, così come a tutte le manipolazioni demagogiche.

Dobbiamo allora riallacciarsi al progetto che, da Pigmalione a Frankenstein, dal Golem a Pinocchio, si propone di fare del bambino l'oggetto di una "fabbricazione", il semplice risultato di esperienze fisiologiche, psicologiche e sociali? Evidentemente no. Abbiamo osservato fin troppo le tremende contraddizioni di questo progetto, i suoi intoppi e le sue sconfitte, da bandire per sempre questa tentazione, quale che ne sia la forma. L'ambizione di dominare completamente lo sviluppo di un individuo, che passi per la creazione di riflessi condizionati alla maniera di Pavlov o per il dispiegamento di strumenti tecnologici al modo di Skinner e dell'insegnamento programmato, resta sempre un'ambizione perversa e fatale. Oggi la psicologia cognitiva può prendere il posto di quella che Frankenstein chiamava la "filosofia naturale", la didattica sostituirsi alla chirurgia, le conoscenze estirpate dalle biblioteche possono rimpiazzare i brandelli di cadaveri dissotterrati nei cimiteri, ma noi restiamo sempre nello stesso sogno, o piuttosto nello stesso incubo: creare un po' di vita con la morte, fabbricare un soggetto accumulando degli elementi e sperando che magicamente una "scintilla di vita" arriverà a collegare e animare il tutto.

Certo, i saperi e le conoscenze che cerchiamo di trasmettere e dal cui montaggio speriamo di realizzare un essere a nostra immagine un tempo sano stati vivi. Sono uomini quelli che li hanno elaborati con pazienza e costruiti con ostinazione per rispondere alle domande fondamentali che li assillavano o risolvere problemi

ai quali dovevano far fronte. Le discipline scolastiche vanno ad attingere a queste riserve immense e lo fanno con la deferenza voluta dagli inventori che hanno costituito, in questo modo, il nostro patrimonio. Ma troppo spesso queste riserve non conservano altro che qualche brandello fossilizzato, sganciato da ciò che gli dava un significato e isolato dalle domande fondatrici in cui si iscriveva. La biologia, la storia, la letteratura, la matematica o la fisica, così, non sono più tentativi di dare una risposta agli interrogativi essenziali degli uomini e che il bambino ben presto ritrova: di cosa sono fatto? Da dove vengo e di che cosa sono l'erede? Perché sono attraversato da sentimenti contraddittori, al punto che a volte mi capita di detestare gli esseri che più amo? Fino a quanto si può contare e l'infinito esiste davvero? Dove termina il mondo nel quale viviamo?... In realtà le discipline scolastiche sono diventate, nel corso del tempo e addirittura all'insaputa di quelli che hanno presieduto alla loro organizzazione, dei "brandelli di cadaveri esumati dalle cripte e dalle fosse" (Shelley, 1978, p. 80), delle briciole di conoscenze strappate dai trattati degli scienziati e copiate nei manuali. Non sono più abitate da quello che le potrebbe rendere davvero vive, dall'interrogativo fondatore che permetterebbe agli esseri che entrano nel mondo di appropriarsene e di crescere: "A cosa hanno voluto rispondere gli uomini quando hanno elaborato questa cosa? Da quale domanda, da quale inquietudine, da quale problema erano assillati, da mettere tanta energia e speranza nella conoscenza delle cose?".

Ecco, senza dubbio, quello che converrebbe mettere "al centro del sistema educativo" e che costituirebbe una vera "rivoluzione copernicana in pedagogia": assolutamente non un puerocentrismo ingenuo - e, d'altronde sempre smentito dalla pratica -, assolutamente non una "fabbricazione" attraverso un accumulo di conoscenze o di abili manipolazioni psicologiche, ma la costruzione di un essere che diventa artefice di se stesso attraverso la radicale verticalità delle domande poste dalla cultura nelle loro forme più elevate.

In altri termini, l'educazione può sfuggire alle derive simmetriche dell'astensione pedagogica (in nome del rispetto per il bambino) e della fabbricazione di quest'ultimo (in nome delle esigenze sociali) solo centrandosi sulla **relazione del soggetto con il mondo**. Il suo compito è di fare di tutto perché il soggetto entri nel mondo e riesca a stare in piedi sulle proprie gambe, si appropri delle domande che hanno costituito la cultura degli uomini, assimili i saperi che gli uomini hanno elaborato come risposte a queste domande e li sovverta con le proprie risposte, nella speranza che la Storia balbetti un po' meno e respinga con un po' più di ostinazione tutto ciò che rovina l'uomo. Questo è lo scopo dell'impresa educativa: che colui che viene al mondo sia accompagnato nel mondo e si addentri nella comprensione del mondo, che sia introdotto in questa comprensione da quelli che lo hanno preceduto... introdotto, ma non plasmato; aiutato, ma non fabbricato. Perché alla fine, secondo la bella formula che Pestalozzi propose nel 1797 - e che è, finalmente, l'esatto opposto del progetto di Frankenstein - egli possa "farsi opera di se stesso" (Pestalozzi, 1994).

**In breve:** La vera rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nel voltare con risolutezza le spalle al progetto del dottor Frankenstein e "all'educazione come fabbricazione". Tuttavia, non si tratta di subordinare l'intera attività educativa ai capricci di un bambino-re. L'educazione deve centrarsi, in realtà, sulla relazione del soggetto con il mondo degli uomini che lo accoglie. La sua funzione è permettergli di costruirsi da sé in quanto "soggetto nel mondo", erede di una storia di cui percepisce la posta in gioco e persona in grado di comprendere il presente e di inventare l'avvenire.

Ma porre "la costruzione del soggetto nel mondo" al centro dell'educazione non è cosa facile e, prima di addentrarci nelle proposte concrete in grado di rendere operativo questo principio, è necessario che ribadiamo, in poche parole e sotto forma di brevi "avvertimenti", fino a che punto questa "rivoluzione copernicana" debba portarci a rivedere accuratamente i nostri pregiudizi in materia educativa.

“Un bambino è nato fra noi”, ovvero perché la paternità non è un caso

*“Il miracolo che preserva il mondo”, spiega Hannah Arendt, “la sfera delle faccende umane, dalla sua normale, ‘naturale’ rovina in definitiva è il fatto della natalità, in cui è ontologicamente radicata la facoltà di agire. È, in altre parole, la nascita di uomini nuovi e il nuovo inizio, l’azione di cui essi sono capaci in virtù dell’esser nati. Solo la piena esperienza di questa facoltà può donare alle cose umane fede e speranza [...]. E questa fede e speranza nel mondo che trova forse la sua espressione più gloriosa ed efficace nelle poche parole con cui il vangelo annunciò la ‘lieta novella dell’avvento: ‘Un bambino è nato fra noi’” (1983, p. 278).*

“Un bambino è nato fra noi”: è necessario meditare su questa formula, riconoscere, senza dubbio, il carattere incredibile e addirittura miracoloso di ogni nascita. Accettare che la nascita di un essere non è un semplice prolungamento di noi stessi, che è portatrice della speranza in un inizio radicale e della possibilità di un’invenzione che rinnova completamente i nostri orizzonti. Onorare in colui che arriva l’opportunità che ci viene offerta di non chiuderci nel nostro passato, ma, al contrario, di essere veramente “superati”. Salutare colui che arriva, quale che sia la sua provenienza, come un possibile salvatore, una sorta di Natale quotidiano, il segno che tutto può ancora succedere e che alla fine le cose andranno per il meglio.

È chiaro che non esiste nascita senza genitori e, per questa ragione, gli adulti c’entrano evidentemente qualcosa. Ma chi non è capace di accettare una nascita come un dono sarà sempre attanagliato dal desiderio di dominio e sconvolto all’idea che colui che è appena nato possa non appartenergli. Chi non è capace di meravigliarsi davanti a un neonato e di riflettere sul fatto che “un bambino gli è stato donato”, condanna il mondo alla riproduzione e intrappola l’intero rapporto educativo in un mimetismo fatale.

*“Né le categorie del potere, né quelle dell’avere possono designare la relazione col figlio. Né la nozione di causa, né quella di proprietà permettono di cogliere il fatto della fecondità”* spiega Emmanuel Lévinas (1985, p. 85, 86). E aggiunge: *“La paternità è la relazione con un estraneo che è radicalmente altro rispetto a me e che in qualche modo è, tuttavia, me”* (idem). Ecco dunque la difficoltà: accettare il bambino che arriva come un dono, rinunciare ad esercitare su di lui il nostro desiderio di dominio, in qualche modo privarsi della nostra funzione genitrice senza, pur tuttavia, rinnegare la nostra influenza o tentare di cancellare una paternità in assenza della quale non può conquistare la propria identità. Rinunciare a essere la causa dell’altro senza rinunciare a essere suo padre e senza negare il nostro potere di educatori in una ridicola ginnastica non direttiva.

**In breve:** La prima esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nel rinunciare a fare del rapporto di paternità un rapporto di causalità o di possesso. Non si tratta di fabbricare una creatura in grado di soddisfare il nostro gusto del potere o il nostro narcisismo, ma di accogliere il nuovo arrivato come un soggetto che nello stesso tempo appartiene ad una storia e rappresenta la promessa di un superamento radicale.

## “Un essere ci resiste”, ovvero della necessità di distinguere tra la fabbricazione di un oggetto e la formazione di una persona

Spesso gli educatori si stupiscono delle difficoltà che incontrano: in effetti, i bambini non sono affatto docili e quando accade, il più delle volte lo fanno per ammansirci meglio e alla fine fare solo di testa loro. Crediamo di guidarli e invece, senza darlo a vedere, ci tengono in loro potere, mentre noi siamo là a spiarne i segni di affetto o di progresso. Nella quotidianità della vita familiare o della classe, le nostre sconfitte sono molteplici e non riusciamo mai veramente a fare quello che vogliamo di quelli che ci sono affidati. Per prima cosa, non desiderano mai quello che sarebbe opportuno al momento giusto: quando vorremmo, per esempio, che si dedicassero alla matematica o alle versioni latine, preferiscono guardare un telefilm, e noi stiamo bene a spiegare che, a lungo termine, le materie umanistiche e la scienza apportano molte più soddisfazioni delle avventure affettive e televisive di studenti americani nell'età dell'adolescenza! A quanto sembra non abbiamo buone probabilità di convincerli facilmente. Poi, quando alla fine si decidono a fare quello che consideriamo utile per loro, non lo fanno mai come dovrebbero: ci si mettono in modo sbagliato, troppo di fretta o troppo lentamente, non hanno il metodo giusto, non capiscono le cose come noi. E se tentiamo di spiegarci diventano dei saputelli o si trincerano nel silenzio, protestando che non vuol dire niente o che non li interessa più; se alla fine ci sforziamo di impartire un minimo di senso morale, di prudenza e di giudizio, ci troviamo di fronte all'indifferenza o al rifiuto, se non alla provocazione.

A conti fatti, e a rischio di avere a che fare con il paradosso, bisogna proprio riconoscere che nell'educazione la “normalità” è che questo “non funziona” e che l'altro resiste, si sottrae, o si ribella. La “normalità” è che la persona che si costruisce di fronte a noi non si lascia fare e cerca anche di opporsi, a volte solo per ricordarci che non è un oggetto che viene costruito, ma un soggetto che si costruisce.

In questo caso, c'è una forte tentazione di restare imprigionati in un dilemma infernale: estromettere o affrontarsi, rinunciare o impegnarsi in un rapporto di forza. È quello che succede, in molti casi, negli istituti scolastici detti “sensibili”, quando gli insegnanti si trovano di fronte a comportamenti violenti o, semplicemente, non abituali.

Per loro, la tentazione dell'estromissione è, senza dubbio, enorme: “cacciando i barbari” sperano di poter esercitare in modo corretto il proprio mestiere di insegnante; sbarazzandosi di quelli che ignorano il “mestiere di alunno” (Perrenoud, 1994), di quelli che si allontanano dall'aula senza permesso per andare a bere e tornano dopo mezz'ora avendo nel frattempo sfondato due cartelle e rotto tre vetri, o anche di quelli che non sanno che è opportuno portare i loro strumenti di lavoro a scuola e non interrompere il professore mentre parla... sperano di poter continuare ad insegnare con tranquillità e, forse, anche di fare della didattica o di mettere in atto una pedagogia differenziata! Ma qui, come altrove, gli insegnanti stessi sanno bene che l'estromissione è sempre un segno di sconfitta e suggella un abbandono: gli alunni meno favoriti, quelli che non hanno avuto la possibilità di apprendere, grazie al loro ambiente familiare, le chiavi della riuscita scolastica, fanno le spese dell'operazione; l'esclusione dalla scuola si somma all'handicap sociale che si portano dietro e li respinge nella strada, dove il loro avvenire rischia di essere decisamente oscuro. Questo è il motivo per il quale nessun educatore degno di questo nome può accettare l'allontanamento come soluzione alle difficoltà che incontra.

Ed è così che, per evitare l'allontanamento, gli insegnanti si impegnano in uno scontro per il quale non sempre sono armati; esigono che l'alunno resti tranquillo, che non si alzi durante la lezione e abbia le sue cose con sé. Accade, per questo, che chiedano l'appoggio dei loro colleghi o dell'amministrazione: a volte funziona momentaneamente. Ma arriva un giorno in cui l'alunno vorrà sapere fino a che punto l'insegnante può essere messo alla prova e quali sono i limiti che non bisogna superare. Il conflitto, allora, si intensifica, con i due attori che si arroccano sulle rispettive posizioni e il resto della classe che attende chiedendosi chi “resterà al tappeto”. Qualche volta l'insegnante esce vittorioso da questo gioco, cioè riesce a non perdere

del tutto la faccia. Ma molto spesso ne esce profondamente malconco: è che l'alunno, se non dispone del bagaglio culturale dell'insegnante, se non sa tradurre in parole la sua "rabbia", spesso ha però imparato a difendersi con i mezzi di tutti i diseredati: è abile nello sfruttare le debolezze dell'avversario, conosce i punti nei quali colpire per fare male, sa grattare sulle ferite sanguinanti e scegliere le espressioni che umiliano.

E comprensibile che in queste condizioni l'insegnante si sfibri, è comprensibile che si scoraggi e sia anche tentato di rivolgere contro l'istituzione scolastica la violenza di cui è vittima. L'insegnante vuole "fare lezione" e questo va tutto a suo onore. Vuole trasmettere le conoscenze e si chiede come possa riuscirci senza allontanare quelli che gli resistono né scontrarsi con loro.

**In breve:** La seconda esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nel riconoscere il nuovo arrivato come una persona che non posso plasmare a mio piacimento. È inevitabile e salutare che qualcuno resista a chi lo vuole "fabbricare". È ineluttabile che l'ostinazione dell'educatore nel sottometterlo al suo potere susciti dei fenomeni di rifiuto che non possono che comportare l'allontanamento o lo scontro. Educare significa rifiutare di entrare in questa logica.

### "Ogni insegnamento è chimera", ovvero come uscire dalla magica illusione della trasmissione

O è forse necessario, per uscire dall'impasse, mettere in discussione la possibilità stessa della "trasmissione"? I pedagogisti, già da molto tempo, continuano a denunciare l'idea secondo la quale è sufficiente che gli alunni imparino. Uno di loro, Roger Cousinet, ha anche affermato, con una formula radicale, che *"se il maestro vuole che l'alunno impari, deve astenersi dall'insegnare"* (1950, p. 78). Al di là dell'aspetto provocatorio della formula, c'è, in questa affermazione, un'idea essenziale: l'attività del maestro deve essere subordinata al lavoro e ai progressi dell'alunno. Se è proprio l'insegnamento tradizionale, sotto forma di corsi cattedratici, che si rivela essere il mezzo più efficace per favorire l'apprendimento dell'alunno, non conviene rinunciarci. Eppure, non è la qualità intrinseca dello spettacolo che determina il progresso intellettuale dello spettatore, ma il modo in cui gli viene presentato, quello che provoca in lui, i nessi che stabilisce con quello che già sa e il modo in cui questo lo porta a ripensare le proprie opinioni.

Ora, per la precisione, non è detto che sia necessario ostinarsi a "insegnare" a qualunque costo in modo tradizionale davanti ad alunni che rifiutano questo insegnamento o che lo subiscono passivamente. Anzi, non è affatto detto. Perché, come mostra efficacemente Gaston Bachelard, la logica che presiede all'insegnamento è del tutto diversa da quella che presiede all'apprendimento: *"Un insegnamento ricevuto è, psicologicamente, un empirismo; un insegnamento impartito è, psicologicamente, un razionalismo. Vi ascolto: sono tutt'orecchi. Vi parlo: sono tutta testa. Anche se diciamo la stessa cosa, quello che voi dite è sempre un po' irrazionale; quello che io dico è sempre un po' razionale"* (1972, p. 246). In altre parole, insegnare significa sempre esporre in maniera ordinata ciò che si è scoperto in modo più o meno fortuito: il libro che ho scritto o il corso che dò sono sempre delle ricostruzioni *a posteriori*, cioè vi ricostituisco una razionalità combinando molteplici scoperte, inserendovi delle ricerche fatte apposta per questa occasione e collegando il tutto con esempi ed esperienze che traggo dalla mia storia. Quando ci sono degli "spazi bianchi", delle incoerenze, dei buchi logici, mi metto alla ricerca di articolazioni soddisfacenti e così, nello stesso tempo, costruisco il mio pensiero e il mio discorso. Al contrario, anche se vi sforzate di seguire il ragionamento in modo lineare dal principio alla fine, per voi che leggete questo libro, come per chi ascolta una conferenza, ci saranno delle cose che colpiranno più di altre, dei fatti o delle formule che cattureranno la vostra attenzione perché vi rinvieranno a domande che vi stanno a cuore. Immaginiamo che stiate redigendo una breve monografia o una relazione professionale, che abbiate il vostro primo contatto con una classe o che facciate il vostro apprendistato da genitori: questo non mancherà di orientare la vostra lettura e di renderla, anche a vostra insaputa, più o meno selettiva. Perché "apprendere significa sempre prendere delle informazioni dal proprio ambiente in funzione di un progetto personale" (Meirieu, 1987).

Evidentemente, verrà fatto notare, esistono situazioni di insegnamento che funzionano a meraviglia e in cui gli alunni o gli studenti “assorbono” in modo completo e impeccabile il pensiero del maestro. Queste situazioni dipendono da un caso particolare che potremmo descrivere, utilizzando una metafora informatica, come una combinazione di condizioni in cui “i discenti hanno rimodellato il loro modo di apprendere nel sistema di sfruttamento del metodo d’insegnamento”. Questi alunni hanno beneficiato di tutto un ambiente favorevole che ha permesso loro di effettuare tale “rimodellatura”: capiscono il corso perché hanno imparato ad entrare in una razionalità lineare; aspettano gli esempi al momento in cui arrivano e ricordano le formule di sintesi. E non sono loro, è evidente, che creano problemi nelle classi. Da parte degli altri, al contrario, c’è resistenza e la trasmissione è difficile, così su di noi incombe sempre la tentazione di invertire la rotta e ritornare all’allontanamento o allo scontro, nella speranza che in questo modo “avremo la meglio con la forza” e che la trasmissione avrà luogo. Ma non si usa la forza con una persona, un soggetto in formazione, un “piccolo d’uomo” che si sforza di crescere e che non si può banalizzare senza rischiare di spezzare o di coinvolgere, per molto tempo, in un faccia a faccia che si trasforma presto in un corpo a corpo il cui risultato è, nostro malgrado, quello di condurci verso le solitudini desertiche dove regnano “il freddo e la desolazione”.

**In breve:** La terza esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nell’acceptare il fatto che la trasmissione dei saperi e delle conoscenze non avviene mai in modo meccanico e non può essere concepita sotto forma di duplicazione in un identico, come la si ipotizza in molti tipi di insegnamento. Essa suppone una ricostruzione, da parte del soggetto, di quei saperi e di quelle conoscenze che il soggetto stesso deve inserire nel suo progetto e di cui deve cogliere gli aspetti che contribuiscono al suo sviluppo.

## “Solo il soggetto può decidere di imparare”, ovvero il riconoscimento dell’impotenza dell’educatore

Anche se a volte forse è necessario rinunciare ad insegnare, tuttavia non bisogna mai rinunciare a “far imparare”. In effetti, quando si scopre la difficoltà di trasmettere dei saperi in maniera meccanica, sarebbe pericoloso cadere nell’irritazione e nella rinuncia (Meirieu, 1991). Significherebbe decidere di tenere un essere deliberatamente fuori della cerchia umana, significherebbe condannar

lo, in un altro modo, alla violenza. È questo il motivo per cui è così grave prendere la difficoltà di “insegnare” a taluni alunni come pretesto per giustificare una rinuncia ad educarli. E questo il motivo per cui bisogna tentare di uscire dal dilemma dell’esclusione o dello scontro e per cui, secondo noi, la sola maniera di riuscirci è quella di riconoscere una volta per tutte che nessuno può decidere di apprendere qualcosa al posto di qualcun altro.

Perché imparare è una cosa difficile: Platone, Aristotele, Sant’Agostino lo avevano già verificato. È addirittura un’operazione che può apparire impossibile: apprendere significa “fare qualche cosa che non si sa fare per imparare a farla”. Ora, se ci riflettiamo un momento, è proprio così che procediamo di solito; è così che abbiamo imparato a camminare, a parlare, a scrivere, ad andare a scuola da soli, a fare l’amore, a nuotare. Nessuno ci ha, per essere esatti, insegnato a nuotare: l’abbiamo imparato da soli. Certo, alcuni specialisti della didattica del nuoto possono immaginare perfettamente un percorso rigoroso che, in centosessantasette obiettivi intermedi, consenta di portare qualcuno dall’entrata in piscina al crawl di gara. Ma ci sarà sempre un momento nel quale sarà necessario che l’allievo si butti in acqua. È ovvio, diranno i sostenitori del didatticismo più orientati verso il volontarismo, si possono spingere. Certo! Certo! Ma ci sarà un momento in cui, sott’acqua, l’allievo dovrà decidere se lasciarsi andare giù o risalire in superficie. E così avviene tutte le volte che si impara a fare qualcosa: all’università, per esempio, ci sforziamo di insegnare agli studenti a redigere una breve monografia impostando supporti collettivi e individualizzati, organizzando laboratori di scrittura, lavorando su monografie già realizzate per individuarne i pregi e i difetti, proponendo dei percorsi formativi<sup>3</sup> oppure degli esercizi di correzione collettiva; tutte cose che sono, evidentemente, molto utili, ma che non eliminano in nessun modo “l’angoscia di fronte al foglio bianco”, il fatto che un giorno si dovrà cominciare a scrivere, a buttarsi in acqua, a sforzarsi di fare quello che non si è ancora mai fatto. E chi non ha sperimentato la stessa sensazione prima di prendere la parola in pubblico, nel momento in cui la paura sembra cancellare tutto il lavoro di preparazione, quando non si sa più niente, ma solo che bisogna andare lo stesso, quando il passaggio all’atto s’impone e niente, a monte, permette di fare l’economia del “coraggio delle prime volte”, come dice Vladimir Jankélévitch?

Bisogna, dunque, che rinunciamo a imparare al posto dell’altro; bisogna accettare il fatto che l’apprendimento è il risultato di una decisione che solo l’altro può prendere e che, proprio perché si tratta, per l’esattezza, di una decisione, è completamente imprevedibile. I bambini stessi lo sanno bene, come Ernesto ne *La pioggia d’estate* di Marguerite Duras, che al suo istitutore che gli chiede come si impara, risponde senza l’ombra di un’esitazione:

Ernesto: *Si impara quando si vuole imparare, Signore.*

Il maestro: *E quando non si vuole imparare?*

Ernesto: *Quando non si vuole imparare, non vale la pena di imparare.*

Il maestro grida: *L’istruzione è obbligatoria, Signore, OBBLIGATORIA* (1990, p. 81, 82).

---

<sup>3</sup> Questi percorsi sono strumenti di gestione del tempo e della classe e rappresentano l’organizzazione previsionale, lo sviluppo sequenziale e lo svolgimento del programma. Sono organizzati come una successione di obiettivi intermedi e gerarchizzati che gli studenti devono raggiungere per arrivare all’obiettivo finale (NdT).

Ed è proprio questa la difficoltà: l'istruzione è obbligatoria, ma non abbiamo potere sulla decisione di imparare, la quale non è il risultato di nessuna "causa" meccanica, non si deduce da nessuna natura ipotetica e non si pronostica a partire da nessuna analisi a priori. La decisione di imparare si prende in prima persona e per ragioni che non appartengono, tuttavia, a colui che la prende. Si prende, al contrario, per "distaccarsi" da quello che si "è", per "liberarsi" da quello che si dice e si sa di noi, per "scostarsi" da quello che ci si aspetta e da quello che è stato previsto. Perché c'è sempre una moltitudine di "si", intorno a voi e in voi, che sanno meglio di voi quello che potete e dovete apprendere, quello che è alla vostra portata, quello che corrisponde al vostro profilo, quello che rientra nelle vostre capacità o rinvia alla vostra ascendenza astrologica. C'è sempre una moltitudine di "si" che preferirebbero, per riprendere la distinzione di Paul Ricoeur (1990, 1995), vedervi rinchiusi nel vostro idem, nel vostro "carattere" o nella vostra "personalità", in quello che avete ereditato e che costituisce la vostra identità stabile, piuttosto che lasciarvi esprimere il vostro ipse, quello per il quale decidete di essere diversi da tutto ciò. Quelli lì non vi autorizzano - cioè non accettano di "rendervi autore" - ad altro che al "tale e quale" che vi si incolla sulla pelle; quando vi potreste appigliare alla vostra identità per osare una personale differenza, vi impongono l'obbligo di residenza in voi stessi. Attraverso i loro sguardi, i loro gesti più banali e l'organizzazione della loro pedagogia non smettono di dirvi, in nome del sacrosanto realismo: "Ecco quello che sei. Ecco quello che devi fare". Ora, apprendere significa eludere i pronostici di tutti i profeti e le predizioni di tutti quelli che vi vogliono bene e che dicono di conoscere la vostra vera "natura". Apprendere significa avere il coraggio di sovvertire la propria reale "natura", significa compiere un atto di rivolta contro tutti i fatalismi e tutti i tentativi di ingabbiarci, significa affermare una libertà che permette a un essere di fuoriuscire da se stesso. Apprendere, in fondo, significa "farsi opera di se stessi".

È da dire anche che, rispetto a questa decisione, l'educatore può solo accettare il suo non potere, riconoscere che non ha alcun mezzo diretto per agire sull'altro e al posto dell'altro e che qualunque tentativo in questa direzione lo farebbe ricadere dalla parte di Frankenstein, ma che, nonostante tutto, non è impotente.

**In breve:** La quarta esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nel constatare senza amarezza né rimpianto che nessuno può apprendere al posto di chicchessia e che qualunque apprendimento suppone una decisione personale irriducibile del discente. Questa decisione è esattamente la cosa per la quale ciascuno supera il dato e sovverte tutte le attese e le definizioni nelle quali quelli che lo circondano e lui stesso hanno spesso la tendenza a rinchiuersi.

## Da una "pedagogia delle cause" a una "pedagogia delle condizioni"

A partire dal momento in cui si riconosce il carattere irriducibile della decisione di apprendere, in cui si accetta il fatto che è attraverso l'apprendimento che un soggetto si costruisce, si supera e modifica o contraddice le attese che gli altri hanno su di lui, l'educazione deve sfuggire imperativamente al mito della fabbricazione. Ma soprattutto deve, a partire dal momento in cui ci si convince che è attraverso l'apprendimento che un essere si riappropria delle questioni fondatrici della cultura per accedere alle risposte costruite dai suoi predecessori e osare le proprie, l'educazione deve concepirsi come il movimento attraverso il quale degli uomini permettono ai loro figli di abitare il mondo e di decidervi della propria sorte. Movimento, accompagnamento, "atto" mai concluso che consiste nel fare posto al nuovo arrivato e nell'offrirgli i mezzi per occuparlo.

"Fare posto al nuovo arrivato" non è così semplice. Oggi tutti sanno che, secondo la formula di Vincent de Gaulejac, alla "lotta di classe" si è sostituita la "lotta dei posti". Sotto questo aspetto, il mondo sociale ed economico è senza pietà e guai a chi non riesce ad imporsi. Ma qui l'educazione non deve anticipare

prematuramente con un “darwinismo scolastico” le realtà sociali. Al contrario, deve senza dubbio rimanere un polo di resistenza: resistenza contro gli eccessi dell’individualismo, resistenza contro la competizione accanita, resistenza contro una concezione della società in cui gli esseri sono inseriti una volta per tutte in traiettorie personali dalle quali non possono allontanarsi. L’educazione deve, dunque, permettere ad ognuno di prendere il proprio posto e di avere il coraggio di cambiare di posto. Per questo gli spazi educativi devono essere costruiti come “spazi di sicurezza”, anche se è superfluo dire che la sicurezza vi è assicurata solo molto di rado: nella stragrande maggioranza dei casi, gli spazi educativi, che siano scolastici o meno, sono luoghi in cui non è affatto prevista l’assunzione di rischio, dove lo sguardo dell’adulto che giudica e valuta, lo sguardo degli altri che deride e imprigiona e le attese di tutti di cui bisogna mostrarsi all’altezza costituiscono altrettanti ostacoli all’apprendimento. Nessuno può “cercare di fare qualche cosa che non sa fare per imparare a farlo” se non gli si assicura che può andare per tentativi senza essere ridicolo, che può sbagliare e ricominciare senza che quest’errore sia ricordato a lungo e gli sia rinfacciato. Uno spazio di sicurezza è, per prima cosa, uno spazio in cui si sospende la pressione del giudizio e in cui si neutralizza il gioco delle attese reciproche, rendendo possibile l’assunzione di ruoli e di rischi inediti. “Fare posto al nuovo arrivato” significa innanzitutto offrirgli tali spazi, nella famiglia, nella scuola e al centro delle attività socioculturali nelle quali si potrà impegnare. Questo, ovviamente, suppone che molto presto siano stabilite delle regole e costruiti dei divieti: ma i divieti hanno senso solo se, dall’altro lato, autorizzano e se il bambino ne è consapevole. Il divieto dello scherno, che Femand Ouri qualifica come “piccolo omicidio meschino” (1971) ha senso solo perché è la condizione affinché ciascuno possa cimentarsi nell’apprendimento di cose nuove senza preoccuparsi di essere maldestro. Ciascuno deve sapere che questo divieto è la condizione della sua libertà e che contribuisce alla costruzione dello spazio educativo come “spazio di sicurezza”.

“Fare posto al nuovo arrivato... e offrirgli i mezzi per occuparlo”. Abbiamo scritto proprio “offrire”, perché qui non può essere una questione di imposizione. Ed è questo che hanno voluto dire i pedagogisti, da più di un secolo, parlando di “educazione funzionale” come Claparède o di “rispetto dei bisogni del bambino” come tanti altri. Non si tratta, contrariamente a quello che lasciano intendere i discorsi caricaturali degli oppositori della pedagogia, di sottomettersi ai capricci aleatori di un bambino-re. Si tratta di inserire le proposte culturali che gli permettono di crescere in una dinamica in seno alla quale possa diventare soggetto. Si tratta di far apparire i saperi come risposte a domande reali. Nessuno spontaneismo in questa attitudine, tutto il contrario: uno sforzo costante perché il soggetto si reinserisca nel contesto delle domande vive che sono alla base dei saperi umani e faccia proprie le conoscenze nella costruzione di se stesso.

Certo, qualche volta in questo campo sono stati confusi il “senso” e l’“utilità” e questa confusione ha creato sicuramente dei malintesi. È vero che le abilità matematiche possono essere utili ad un bambino della scuola primaria per contare la mancia o realizzare la ricetta di una torta. E vero che si può imparare a leggere per trovare il proprio programma in un settimanale televisivo e scoprire la geografia preparando una gita scolastica. Di sicuro l’apprendimento di una lingua straniera facilita la comunicazione necessaria all’acquisto di un biglietto del treno in un paese straniero e la conoscenza dei principi della tecnologia e dell’elettricità consente di riparare il proprio tostapane. Ma qui si tratta di usi in qualche modo incidentali dei saperi umani. D’altra parte, questi non stimolano affatto i bambini, che sospettano sempre la scuola di fornire loro, in questi campi, delle merci un po’ avariate o difficilmente utilizzabili. È che il “senso” è ben altra cosa rispetto all’utilità perché, come fa notare Claude Lévi-Strauss a proposito del “pensiero selvaggio”, “le cose non sono conosciute perché sono utili: sono decretate utili o interessanti perché sono prima conosciute” (1962, p. 15). E cosa fa sì che siano conosciute, se non il fatto che riguardano degli interrogativi essenziali che ci costituiscono nella nostra umanità?... Perché non ho il diritto di dormire con mia madre e perché mio padre occupa quel posto? Perché alcune persone muoiono nell’indifferenza dei loro simili? Perché il mondo può essere descritto con la matematica? Perché mi chiedo sempre “perché”?

Di sicuro non è possibile studiare la filosofia di Kant alla scuola primaria... dove è possibile, però, imparare a leggere su testi mitologici fondamentali. Non è possibile studiare Einstein in sesta ..., ma è possibile fare un po’ di storia della matematica per mostrare agli alunni a quali domande gli uomini hanno

voluto rispondere con l'elaborazione di strumenti matematici. Non è possibile entrare nei dibattiti sulla critica della storia in quarta, ma è già possibile chiedersi, basandosi su esempi precisi, se gli uomini facciano o subiscano la storia. In realtà, si sottovaluta sempre troppo l'intelligenza dei bambini e la loro capacità di coinvolgimento su scommesse forti. Si confonde il livello culturale degli obiettivi che ci si prefigge con il loro "livello tassonomico" come se non fosse possibile interessarsi a questioni difficili in un modo che sia accessibile ai bambini. Ora, le favole ci forniscono da molto tempo l'esempio del contrario: rinviano a questioni fondatrici essenziali, ma lo fanno con la presa di distanza necessaria, scongiurando la paura e mitigando l'inquietudine, gestendo delle transizioni e delle fasi che, senza nulla cedere nel profondo, permettono proprio di avvicinarvisi. Niente impedisce di pensare, al contrario, che lo stesso lavoro possa essere fatto nell'ambito delle discipline scolastiche: si deve poter introdurre il bambino nel mondo delle cifre senza spaventarlo, né farlo crollare di botto sotto il peso di metodi di apprendimento meccanici; esistono dei lavori che tentano questo approccio con il grande pubblico ed è un vero peccato che nella scuola siano così spesso ignorati. Allo stesso modo, qualche insegnante della scuola primaria tenta di avvicinare la scrittura a partire dalla sua storia, dalle prime tracce lasciate dagli uomini sulle pareti di Lascaux fino al nostro alfabeto. Questi insegnanti hanno potuto osservare fino a che punto un tale approccio appassionava gli alunni e non costituiva di certo un handicap per accedere alle competenze della lettura/scrittura. Si ritiene che, procedendo in questo modo, ancora una volta si selezioneranno i classici alunni bravi, che si sentiranno spontaneamente più a proprio agio in questo tipo di lavoro. Ma è esattamente il contrario: sanno a quali domande rinviano i saperi strumentali che sono loro insegnati; gli altri invece lo ignorano, e se non si scoprono queste domande con loro non capiranno mai il "senso" di quello che gli si chiede di imparare.

Accettare la propria ininfluenza sulla decisione di apprendere non riduce dunque l'educatore all'impotenza, tutto il contrario: quest'ultimo non può agire direttamente sulle persone - e per fortuna! - ma può agire sulle cose e offrire delle situazioni in cui si possano costruire nello stesso tempo il rapporto con la Legge e il rapporto con il sapere (Develay, 1996). Il suo compito è *"creare uno spazio che l'altro possa occupare, insistere nel rendere questo spazio libero e accessibile, organizzare gli strumenti che permettano di appropriarsene e di sviluppare tutte le proprie potenzialità al suo interno per partire verso l'incontro con gli altri"* (Meirieu, 1995). Il suo compito è preparare uno spazio dove sia possibile imparare e proporre al suo interno degli oggetti in cui il bambino possa investire il proprio desiderio di conoscenza.

"Fare posto al nuovo arrivato e offrirgli i mezzi per occuparlo" è, quindi, il contrario del mito di Frankenstein. La creatura non ha alcun posto, nessuno spazio in cui cercare di crescere sotto lo sguardo benevolo di un educatore. È abbandonata a se stessa, ridotta alle proprie esperienze e agli incontri fortuiti che farà. Nessuno l'introduce nel mondo e l'aiuta a collegare le domande che si pone alla storia degli uomini. Se ci riesce, alla meno peggio, è nell'abbandono più completo, senza poter avere degli scambi con nessuno, né scoprire questa somiglianza essenziale tra gli uomini che permette, attraverso il confronto con la cultura, di uscire dalla solitudine. Non può mai fare affidamento su qualcuno che la riconosca come fondamentalmente simile a lui, nonostante le inevitabili differenze, qualcuno che le prepari un posto e l'aiuti, ad un certo punto, a reggersi sulle proprie gambe. Senza spazio né riferimenti, **senza orizzontalità vivibile né verticalità significativa**, essa è indotta ad una terribile fuga in avanti. Il duo diabolico fabbricazione/abbandono le sarà fatale. Il muro è appena innalzato ma, prima ancora che sia asciutto, i sostegni sono stati tolti brutalmente. La sola alternativa possibile al crollo è, allora, la violenza, perché solo la violenza permette ancora, quando non si hanno né spazio né riferimenti, di tenersi ben saldi a terra: permette di proiettarsi in un futuro, di esistere per lo meno agli occhi di colui al quale si dà la caccia.

La creatura di Frankenstein fa l'esperienza riprodotta quotidianamente da migliaia di adolescenti che, per dirla tutta, non hanno mai vissuto in uno spazio di sicurezza, non vi hanno mai trovato l'appoggio di adulti capaci di aiutarli senza costringerli a sottomettersi, non hanno mai potuto inserirsi né calare la loro avventura scolastica nella storia degli uomini... e che si trovano, da un giorno all'altro, obbligati ad "essere autonomi"!

**In breve:** La quinta esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nel non confondere l'impotenza dell'educatore nei riguardi della decisione di imparare con il suo potere sulle condizioni che rendono questa decisione possibile. Se la pedagogia in nessun caso può determinare meccanicamente un apprendimento, è suo compito creare degli "spazi di sicurezza" nei quali un soggetto possa prendere il coraggio di "fare qualche cosa che non sa fare per imparare a farla". E suo compito anche calare eventuali proposte di apprendimento all'interno di questioni vive in grado di attribuirvi un significato.

La costruzione dello spazio di sicurezza come "quadro possibile per l'apprendimento" e il lavoro sul significato come "messa a disposizione dei discenti di un'energia in grado di stimolarli sui saperi" sono le due responsabilità essenziali del pedagogo. Coniugando in questo modo orizzontalità e verticalità, quest'ultimo "fa opera educativa", poiché si riallaccia alle due origini del termine "educare": educare, "nutrire" e *educere*, "avviare a", circondare e allevare.

## Verso la conquista dell'autonomia

Senza alcun dubbio bisogna diffidare del concetto di autonomia: è troppo alla moda, troppo diffuso e troppo utilizzato per essere realmente significativo. Nessuno è contrario all'autonomia e noi dovremmo essere messi in guardia da questo semplice fatto. La formazione all'autonomia la troviamo esaltata in tutti i progetti di istituto, ma senza che sia chiaro, il più delle volte, in cosa prenda forma e come si concretizzi.

È che la questione non è così semplice; per dirla tutta, nessuno è mai del tutto autonomo: io stesso sono quasi autonomo finanziaria- mente, ma non del tutto affettivamente, perché dipendo in larga misura dalle relazioni che intrattengo con le persone che mi circondano e dall'affetto che queste hanno per me. Quando decido di fare dei lavori idraulici nella mia stanza da bagno non sono completa- mente autonomo e dipendo molto dall'aiuto, dai consigli e dal sostegno di un amico competente; per quel che riguarda la manutenzione del mio giardino o della mia salute, conviene che sappia con precisione fino a che punto posso cavarmela da solo e a partire da quale momento è assolutamente necessario che mi rivolga a uno specialista e gli ceda, in questi ambiti, la mia parte di autonomia. In realtà, un essere completamente autonomo sarebbe, nel senso proprio del termine, un essere "sufficiente", cioè un essere di sicuro insopportabile per i propri simili; mentre un essere completamente eteronomo, cioè incapace di bastare in alcunché a se stesso, sarebbe in pericolo continuo di morte psicologica o fisica. Se si vuole, perciò, parlare di autonomia senza condannarsi a non dire niente, conviene sempre precisare la sfera di autonomia che si cerca di sviluppare, il livello di autonomia che si vuole le persone raggiungano in questo ambito e gli strumenti che si decide di usare per riuscirci.

La definizione di **sfera di autonomia** rinvia alla specificità dell'istituzione nella quale ci troviamo e delle competenze particolari degli educatori che vi lavorano; l'infermiera si pone come obiettivo l'autonomia delle persone nella gestione dei farmaci che assumono in quel momento; l'assistente sociale quella nella gestione del budget familiare\* l'animatore di quartiere nella gestione degli svaghi. La scuola, poi, deve porsi come obiettivo l'autonomia degli alunni nella gestione dei loro processi di apprendimento: gestione dei metodi e degli strumenti, dei tempi, dello spazio e delle risorse, gestione delle interazioni sociali nella classe come "collettività discente" e gestione della progressiva costruzione di "sé nel mondo".

Il **livello di autonomia**, quello sì, deve essere definito a partire dal livello già raggiunto dalla persona: deve rappresentare un livello superiore e tuttavia accessibile, uno stadio di sviluppo che manifesti un reale progresso; l'autonomia sviluppata al fine di gestire il ripasso per una verifica che verte su un trimestre di corso può costruirsi solo se, prima di tutto e a livelli inferiori, è stata raggiunta l'autonomia nell'apprendimento di una lezione e nel ripasso del programma di un mese. Pretendere di portare una persona ad un livello di autonomia di molto superiore rispetto a quello a cui si trova e farlo bruscamente

significa, con tutta evidenza, condannarsi alla sconfitta, condannare l'altro alla regressione e, nella maggior parte dei casi, preparare un ritorno ad una situazione di forte costrizione, che verrà giustificata con il fatto che "l'altro, l'abbiamo visto bene, non è affatto autonomo"!

Infine, lo sviluppo dell'autonomia richiede di porre in essere **mezzi specifici** e un sistema di aiuto e di guida che sarà alleggerito gradualmente. Per diventare autonomo nel suo comportamento a scuola, un alunno deve poter disporre di elementi di sostegno, di materiali e di un'organizzazione individuale e collettiva del lavoro; deve utilizzare un sistema di sostegni che all'inizio è necessariamente fornito dall'adulto e poi ritirato, in maniera ragionata e negoziata, man mano che l'alunno può appropriarsene da solo. A questo proposito, e come esempio, non serve a nulla esortare sistematicamente gli alunni ad ascoltare la lezione e a stare attenti: l'attenzione non è un dono; lo stare attenti si impara con il tempo e richiede degli strumenti precisi. Così, prima si fornirà agli alunni una lista di domande alle quali dovranno trovare le risposte in un'esercitazione o nella lettura di un'opera; questa lista diventerà poi un sostegno meno evidente e, via via che l'allievo avrà assimilato esigenze di questo tipo, potranno sparire tutti i supporti del genere.

Così concepita, l'autonomia è, allora, ben altra cosa rispetto a una pia aspirazione o a una vana esortazione; non è una condizione che si postulerebbe per constatarne con maggior certezza l'assenza e preparare una ripresa di controllo autoritaria. Si tratta di un approccio che permette a ciascuno, secondo la formula di Pestalozzi che ci appare di importanza decisamente centrale per la comprensione dell'impresa educativa, di "farsi opera di se stessi".

È per questo che in pedagogia si dovrebbe parlare più spesso, anche se l'espressione appare un tantino "gergale", di "processo di autonomizzazione". Almeno solo per combattere l'illusione di un'autonomia che sarebbe una condizione definitiva e globale nella quale collocare la persona una volta per tutte. L'"autonomizzazione" potrebbe così essere intesa come "principio regolatore" dell'azione pedagogica nel senso kantiano dell'espressione. In effetti, sappiamo che Kant distingue i "principi costitutivi" che rinviano a realtà delle quali si può attestare l'esistenza e i "principi regolatori" che non corrispondono a realtà rintracciabili allo "stato puro", ma servono da guida per l'azione e l'orientano in modo opportuno. Così, nessuno ha mai incontrato "Il Bello", ma nonostante ciò tutti gli artisti lo cercano. "Il Bello" non è, in questo senso, un principio costitutivo, ma è proprio un principio regolatore dell'attività artistica, come "Il Giusto" è un principio regolatore dell'azione giudiziaria e "l'autonomia" può essere un principio regolatore dell'impresa pedagogica.

In ogni attività, in effetti, e in occasione di qualunque tipo di apprendimento, l'educatore deve sforzarsi di rendere il soggetto autonomo. Non supportarlo già autonomo, ma organizzare un sistema di aiuti che gli permetta di raggiungere gli obiettivi che si fissa, prima di portarlo a fare progressivamente a meno di questi aiuti e ad applicare per conto suo, di sua iniziativa e in altre situazioni quello che ha acquisito. Così si profila un possibile modellamento del lavoro pedagogico in termini di sostegno e ritiro del sostegno (Meirieu, Develay, 1992, p. 117 e seguenti), d'impegno e disimpegno: far posto all'altro e dargli i mezzi per occuparlo; predisporre i dispositivi che gli permettano di organizzare nuove avventure intellettuali; garantirgli un quadro e attivare la sua energia su scommesse intellettuali forti; portarlo in questo modo a strutturarsi e aiutarlo, poi, ad affrontare il mondo, prima con il nostro aiuto e poi abbandonando poco a poco la nostra mano e affrontando da solo situazioni nuove. Processo mai realmente concluso e in cui la rottura non avviene in maniera complessiva e repentina, ma si persegue lungo l'intero corso dell'esistenza di ognuno, via via che nella sua vita aiuti di ogni genere intervengono e poi spariscono: un apprendimento, un libro, un incontro, un dialogo possono così costituire altrettanti aiuti formativi e contribuire a rendere una persona autonoma, in un ambito o nell'altro, nella misura in cui questa assorba tale aiuto senza esserne in rapporto di dipendenza e sappia liberarsi da un'influenza che, tuttavia, non rinnega.

Così, sotto molti aspetti, l'intento di rendere autonomi è il contrario di ciò che guida l'attività del dottor Frankenstein nei confronti della sua creatura: quando bisognerebbe aiutarla a costruirsi, Frankenstein pretende di realizzare e compiere questa costruzione da solo; quando bisognerebbe creare nuovi legami tra il nuovo arrivato e il mondo che esiste già, Frankenstein lo abbandona in un universo ostile; quando

bisognerebbe aiutarlo a darsi dei punti di riferimento, Frankenstein, terrorizzato di non poterlo controllare lui stesso, sprofonda nello sconforto; quando bisognerebbe cercare di costruire un possibile futuro insieme, Frankenstein vuole imporre il suo potere; quando bisognerebbe abbandonare lo scontro e la “dialettica del maestro e del servo”, Frankenstein resta nella logica del rapporto di forze. Niente è stato legato. Niente può essere sciolto. E solo l’odio e la complicità nella corsa verso la morte potranno riunire questi due esseri tra i quali niente, decisamente, assomiglia a un rapporto educativo.

**In breve:** La sesta esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nell’inserire nel cuore di qualunque attività educativa - e assolutamente non, come a volte avviene, alla sua conclusione - la questione dell’autonomia del soggetto. E durante tutto il corso dell’educazione che si guadagna dall’autonomia, ogni volta che una persona si appropria di un sapere, che lo fa suo, lo riutilizza in modo indipendente e lo reinveste altrove. Questa operazione di appropriazione/riutilizzazione non è un “supplemento d’anima” che verrebbe ad aggiungersi ad un insegnamento effettuato, per altro, secondo la trasmissione tradizionale; essa è ciò che deve presiedere all’organizzazione stessa di ogni impresa educativa. E, per essere precisi, ciò che rende una transazione umana educativa: “far mangiare” e “far uscire”, “nutrire l’altro al quale si offrono, così, i mezzi per svilupparsi” e “accompagnare l’altro verso ciò che ci trascende e lo trascende nello stesso tempo”.

## Del soggetto in educazione, ovvero del perché la pedagogia è incessantemente punita nell'ambito delle scienze umane per osare affermare il carattere non scientifico dell'opera educativa

La creazione ufficiale, nel 1967, delle “scienze dell'educazione” all'interno dell'università francese ha dato luogo a numerosi dibattiti e suscita ancora oggi molte polemiche. Il fatto è che per il grande pubblico spesso le “scienze dell'educazione” e la “pedagogia” sono un po' la stessa cosa. Sarebbe qui troppo lungo tornare su tutti gli aspetti di questa questione, che abbiamo peraltro affrontato (Meirieu, 1995); ma, per andare all'essenziale, diciamo che la settantesima divisione del Consiglio Nazionale delle Università (“le scienze dell'educazione”) riunisce insegnanti, ricercatori e studenti il cui obiettivo è un approccio interdisciplinare alle questioni educative. In questo senso, lo statuto delle scienze dell'educazione non è poi così lontano da quello della medicina o delle scienze politiche: in tutti questi casi si fa appello a discipline in grado di contribuire al chiarimento di decisioni che non sono direttamente deducibili da una di esse. Così, proprio come in medicina, l'azione in materia di salute suppone la combinazione di punti di vista biologici, fisiologici, chimici, psicologici. Come in politica le decisioni importanti non dipendono né esclusivamente dal diritto, né dalla demografia, né dall'economia, né dalla storia, la comprensione delle situazioni educative richiede approcci sociologici, psicologici, storici, economici, filosofici, ecc.

In realtà, all'interno della settantesima divisione coesistono più tipi di lavoro. Molti di essi attingono, infatti, dalle metodologie tradizionali delle scienze umane e dipendono dall'epistemologia delle discipline di supporto: così esistono, su un fenomeno come il fallimento scolastico, ricerche di sociologia, psicologia clinica, ricerche storiche e addirittura economiche. Ciascuna di queste ricerche si iscrive nel paradigma fondatore della ricerca scientifica tradizionale: la sua validità si fonda sul metodo di prova e sul carattere predittivo delle sue conclusioni. Bisogna provare ciò che si propone ed elaborare dei modelli che permettano di rendere conto dei fatti osservati, senza scordare che è necessario che i risultati possano essere ottenuti anche in situazioni comparabili e da altri ricercatori, “essendo, per il resto, tutto uguale”. Certo, siamo d'accordo che in materia educativa esistono talmente tante variabili da prendere in considerazione che è difficile arrivare alla certezza scientifica. Questo è il motivo per cui, per tentare di descrivere fenomeni complessi dalle molteplici interazioni, molti ricercatori tentano di verificare approcci derivanti da diverse discipline di supporto.

Non è questo il luogo per discutere sulla validità di un tale approccio, ma per lo meno se ne può ricavare che la ricerca pedagogica, anche se effettuata in modo istituzionale all'interno dei dipartimenti universitari di scienze dell'educazione, anche se ha tutto l'interesse ad informarsi sulle condizioni ottimali che facilitano l'atto educativo, anche se deve essere sempre attenta a quello che le scienze umane possono apportare attraverso le loro diverse griglie di lettura, non può aderire completamente al paradigma della prova e della predicibilità. Il suo approccio, al contrario, deve far propria l'imprevedibilità costitutiva della praxis pedagogica, il fatto che si tratta di un'attività che pone la libertà dell'altro al centro delle sue preoccupazioni e non può, quindi, avere la pretesa di predire alcunché con certezza scientifica. In realtà, la ricerca pedagogica si propone di produrre dei discorsi che aiutino gli esperti ad accedere alla comprensione della loro pratica. E tutto questo cerca di farlo attraverso una retorica specifica che si sforza di aiutarli a capire le scommesse insite nella loro attività e a comprendere, nello stesso tempo, quello che è in gioco sotto i loro occhi, nonché di sostenerne l'inventiva per metterli in grado di affrontare le situazioni che si trovano a dover risolvere. E per questo che i discorsi pedagogici sono discorsi ibridi, che a volte usano lo stile epico, fanno caricature esasperate delle posizioni degli avversari (la “pedagogia tradizionale”) cercano di smuovere il lettore, addirittura di impietosirlo, manipolano le contraddizioni, propongono degli strumenti e raccontano delle storie. Molto spesso si tratta di un discorso mediocre che non riesce a competere con quello delle “discipline nobili” e che fa fatica a farsi capire nell'università, dove piace poter classificare le cose secondo criteri precisi.

Ma è un discorso che l'esperto dell'educazione riconosce come proprio, perché vi si ritrova e perché vi si riflette la difficoltà del suo compito.

Questo non significa, al contrario, che il discorso pedagogico sia un discorso demagogico che manipolerebbe facili consensi per ottenere l'adesione dei suoi ascoltatori o dei suoi lettori attraverso processi dubbi. Invece il discorso pedagogico è, nella sua essenza e attraverso tutta la sua tradizione, un oggetto di dibattito, perfino di polemiche. Perché è, per definizione, un discorso sull'impossibilità di decidere; perché iscrive l'incertezza nel cuore del suo proposito; perché è dogmatico solo per essere smentito; perché tenta di far luce sulla più essenziale e complessa delle transazioni umane, quella che non si lascia ingabbiare in nessun sistema e che sempre trascende ciò che se ne può dire. Qualche volta toccante per la sua ingenuità, spesso irritante per il suo schematismo, capace di non lasciare nessuno indifferente, viene incessantemente punito dagli "spiriti forti" che vorrebbero dominare gli esseri così come dirigono le istituzioni e organizzano la loro carriera. Perché lui, il pedagogista, è fallibile ed è fallibile soprattutto perché conosce la sua debolezza. In questo modo, gli altri credono di avere presa su di lui, ma lui sa che nessuno ha veramente presa su un'altra persona o, almeno, che nessuno ha veramente il diritto di trasformare questo ascendente in influenza. Il pedagogista sa che bisogna sempre pensare all'infelicità di Frankenstein.

**In breve:** La settima esigenza della rivoluzione copernicana in pedagogia consiste nell'accettare "l'insostenibile leggerezza della pedagogia". Perché l'uomo vi riconosce la sua impotenza sull'altro, dal momento che ogni incontro educativo è inevitabilmente singolare e che il pedagogista agisce solo sulle condizioni che permettono a colui che egli educa di agire in prima persona e non può - salvo contraddire i principi alla base della sua azione - costruire un sistema che gli permetterebbe di racchiudere la sua attività in un campo teorico di certezze scientifiche. Non è finita: la nozione stessa di "dottrina pedagogica" non può che essere un'approssimazione consapevole della sua fragilità e del carattere precario delle sue affermazioni. Alle prese con situazioni educative concrete, i più grandi - Pestalozzi e Freinet, Makarenko e Don Bosco, Korczak e Tolstoj - non hanno detto niente di diverso, spesso evitando lo scarto irriducibile tra le formalizzazioni necessarie alla comunicazione del loro pensiero e il loro "pensiero in atti".

Oggi a volte si vorrebbe ridurre la pedagogia ad un assemblaggio di conoscenze derivate dalle scienze umane. Ma le conoscenze apportate dalle scienze umane non costituiscono la pedagogia più di quanto i brandelli strappati da Frankenstein ai cadaveri nel cimitero permettano l'emergere di un uomo. La pedagogia è progetto, è sostenuta da una verticalità irriducibile a tutti i saperi di quelli che osservano, controllano e verificano: essa è speranza attiva dell'uomo che verrà.

**E, prima di passare all'atto...** bisogna ricordarsi che, nel corso della loro storia, gli uomini ci hanno tramandato almeno altrettanti piani di mondi immaginari che di città concrete e che l'esame dei loro sogni non è privo di insegnamento. Dalla Città del sole di Campanella a l'Utopia di Tommaso Moro, dalle fabbriche circolari di Nicolas Ledoux fino alla terribile visione di Londra che ci presenta Orwell in 1984, tutti ci consegnano lo stesso mito fondatore della città che prolunga nello spazio collettivo il progetto infernale di Frankenstein: il controllo dei suoi abitanti in uno spazio in cui ogni uomo occupa il posto che gli è destinato, in cui ciascuno è inserito in una rete di poteri che lo circondano e gli assegnano definitivamente un ruolo. L'operaio in fabbrica, il capomastro nelle gallerie o sulla piattaforma, l'ingegnere ai comandi delle macchine, l'alunno al suo banco, l'insegnante sulla predella, il direttore nella torre di controllo, il capo supremo dietro gli schermi della televisione che spiano ogni persona per assicurarsi che sia al suo posto e non si muova. Fascinazione per la simmetria e l'organizzazione. Razionalità ed efficacia nella distribuzione dei compiti. Superiore soddisfazione dello spirito che si nutre dell'equilibrio e proietta i piani dei geometri sulle pietre. Trionfo assoluto della geometria che si impone sugli uomini dimenticando che sono "pietre vive" e nutrendo la speranza segreta che si irrigidiranno nella disposizione perfetta delle proiezioni dello spirito. È l'assunzione del panottismo - di cui l'architettura penitenziale e quella teatrale rappresentano buoni esempi - che si fa

sistema di controllo sociale ed educativo nello stesso tempo, confondendo di proposito l'uno con l'altro (Foucault, 1975).

Ma sappiamo, a partire da Huxley, che il "migliore dei mondi" è, in realtà, il peggiore. Abbiamo avuto modo di osservare quello che il dottor Frankenstein ha prodotto quando il suo progetto ha lambito le frontiere della dimensione collettiva. Abbiamo visto Metropolis, Terminator e Robocop. Se la letteratura non fosse sufficiente, ci ha pensato il cinema a disincantarci definitivamente. Abbiamo anche vissuto l'orrore della Shoah e dell'organizzazione scientifica del massacro. Ne siamo usciti ammaccati e senza dubbio più modesti, soprattutto più diffidenti. Hans Jonas, che sa di cosa parla, riconosce che "l'utopismo è diventato la tentazione più pericolosa" (1993, p. 15) e ci invita a resistere contro l'onnipotenza di una tecnologia che abolisce, con i suoi sogni di grandezza e di controllo, la più piccola traccia di umanità. Strana storia, in effetti, quella di un secolo che riscopre i limiti del razionalismo fantasmatico e si getta, a volte, nel fenomeno simmetrico: le fantasmagorie dell'irrazionale. Senza rendersi conto, nel passaggio, che le une e le altre obbediscono agli stessi principi e non sono che le due facce di un medesimo progetto: la cancellazione delle tracce dell'uomo in un universo saturo di senso, in cui tutto è al suo posto, in maniera definitiva. Perché l'irrazionale, come il razionale, non sopporta l'imprevisto: entrambi trovano sempre una spiegazione a tutto e organizzano il mondo braccando con sistematicità quello che non rientra nei loro piani. L'ideatore della città perfetta fa lega con il mago e l'astrologo: taumaturghi l'uno e gli altri, si considerano capaci di vedere e prevedere tutto, di sapere e prescrivere tutto in un'architettura fantastica che non sfugge mai al loro potere: "Signore, ho previsto tutto per una morte così giusta"<sup>4</sup>. Per una morte, appunto. Si può prevedere tutto per una cosa che non sia la morte? La vita non si prevede e niente permette di anticiparla con esattezza, a rischio di circoscriverla ad avvenimenti prevedibili, cioè tutt'altra cosa rispetto alla vita, appunto (Hameline, Dardelin, 1977).

Forse, però, esistono un altro mondo, un'altra città, un'altra scuola possibile. Sarebbe una "specie di scuola", come direbbe Alice, con una "specie di gente", gente strana che non fa mai veramente quello che ci si aspetta che faccia e dove, per chi sa guardare le cose un po' più da vicino, a volte c'è *"un coniglio che tira fuori un orologio dalla tasca del suo gilet"* (Carroll, 1994, p. 41). Una scuola con delle "specie di spazi" in cui ci si possa avventurare senza preoccuparsi troppo. Una scuola in cui ci si possa nascondere, ripiegarsi un momento su se stessi prima di cimentarsi in qualche cosa che non si immaginava nemmeno di poter tentare. Una scuola con delle "specie di uffici" che non sono tutti uguali e che si impara progressivamente ad identificare, ad associare con le "specie di persone" che vi lavorano e che scrivono ognuna una storia diversa. In questa scuola ci sono cose strane, anzi, per farla breve, tutto è strano, a condizione che si sappia un po' guardare, cioè riconoscervi le tracce dell'uomo per poter a propria volta lasciare le proprie.

Per fortuna, in realtà questa "specie di scuola" è la sola che esista veramente. Purché degli uomini e delle donne sappiano accompagnarvi il bambino ed esservi sorpresi con lui! Purché vi si impari ad accogliere l'imprevisto, non per estirparlo, ma per osservarlo con occhio curioso, con quella mescolanza di ingenuità e serietà che alcuni chiamano poesia, altri tenerezza, altri ancora empatia. Purché i percorsi non siano già tutti tracciati, ma ci si possa interrogare, il più spesso possibile, sulla direzione da prendere: *"Per favore, chiese Alice, in quale direzione devo andare? E il gatto a rispondere: questo dipende da dove tu voglia andare"*. (Carroll, 1994, p. 105).

Perché, in fondo, è sufficiente che in questa "specie di scuola" ci siano, molto semplicemente e all'insaputa dei grandi amministratori e dei potenti gestori, qualche gatto e dei pedagogisti.

---

<sup>4</sup> Frase pronunciata da Narciso nell'atto IV, scena IV del Britannicus di Racine (NdT)

### 3. La pedagogia contro Frankenstein, ovvero i paradossi di un'azione senza oggetto: "fare perché l'altro faccia"

"Fare tutto non facendo niente" (J. J. Rousseau)

Questo è il principio basilare di una "pedagogia delle condizioni": organizzare l'ambiente di vita affinché il bambino sia stimolato il più possibile, tanto dal punto di vista sensoriale quanto da quello intellettuale. Formulato da Rousseau nel Libro 2 dell'Emilio, questo principio diverrà il punto di partenza per tutte le pedagogie che vogliono porre l'attività del bambino al centro del loro approccio. Qui si tratta di considerare il bambino come un soggetto che apprende "liberamente", cioè secondo i principi della propria natura, attivando la sua volontà, ma in una situazione costruita e controllata dall'educatore. Tale principio contraddice tutte le concezioni che già Montaigne aveva denunciato: *"Non si stancano di urlarci nelle orecchie come chi versasse in un imbuto, e il nostro compito non è che di ridire quello che ci hanno detto."* (Saggi, I, XXVI); si oppone alle rappresentazioni, implicite o esplicite, del bambino come "cera molle" sulla quale l'educatore dovrebbe solo apporre un'impronta (è quella, d'altronde, l'origine etimologica del verbo "insegnare": "apporre un sigillo"); respinge l'idea che l'allievo non sia che una placca fotografica che sarebbe sufficiente "impressionare" con una buona esposizione, sviluppare con un lavoro personale ben condotto e infine contemplare, per vedere se sia di buona qualità, il giorno della verifica o dell'esame.

Ma il principio rousseauiano, "fare tutto non facendo niente", non implica l'astensione pedagogica. Jean-Jacques lo dice bene, lui che, all'opposto delle rappresentazioni non direttive di cui è stato oggetto, non esita a scrivere: *"Il povero bambino che non sa niente, che non può niente e non conosce niente non è forse alla vostra mercé? Non disponete forse, rispetto a lui, di tutto quello che vi circonda? Non siete padroni di influenzarlo come volete? I suoi lavori, i suoi giochi, i suoi svaghi, le sue pene, non è forse tutto nelle vostre mani senza che lui lo sappia? Senza dubbio non deve fare che ciò che vuole; ma deve volere solo quello che voi volete che faccia; non deve fare un passo che voi non abbiate previsto; non deve aprire la bocca senza che voi sappiate quello che sta per dire..."* (1966, p. 150). Qui si griderà alla manipolazione e anche allo scandalo! Si insorgerà contro questo machiavellismo pedagogico che non si immaginava nato dalla penna di colui che viene spesso presentato come il cantore per eccellenza del "rispetto per il bambino".

Significa dimenticare che Rousseau sa bene che "rispetto" non vuole dire in alcun modo "astensione pedagogica" e ancor meno "abbandono del bambino ai suoi capricci". Ha compreso perfettamente - come abbiamo qui già indicato a più riprese - che, giacché il bambino non è educato, non può scegliere cosa imparare e decidere ciò che è importante per lui: *"Nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze; nasciamo sprovvisti di tutto e abbiamo bisogno di assistenza; nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di giudizio. Tutto quello che non abbiamo alla nascita e di cui abbiamo bisogno da grandi, ci è dato dall'educazione..."* (1966, p. 36 e 37). Ed è proprio questa la vera differenza tra un bambino e un adulto: un bambino deve essere educato, cioè si deve scegliere per lui quello che deve imparare (anche se in seguito lo si lascia apprendere "liberamente"); un adulto può continuare a imparare, ma può scegliere da sé quello che impara: nel senso letterale del termine, non deve, non può essere educato (Arendt, 1989, p. 223 a 252).

Dunque, "fare tutto non facendo niente" non significa in nessun caso rinunciare a fissare gli obiettivi dell'apprendimento e nemmeno rinunciare a intervenire sull'educazione dei bambini. Significa, al contrario, esercitare pienamente la propria autorità di educatori. Non per agire direttamente sulla volontà del bambino - che significherebbe ingaggiare con lui una prova di forza da cui non si sarebbe certi di uscire indenni - ma utilizzando delle mediazioni, cioè le situazioni nelle quali viene posto l'educato e che gli permettono di diventare progressivamente un "artefice della propria educazione".

Tutto questo può concretizzarsi molto presto nella vita del bambino, se l'educatore si impegna ad arricchire il contesto linguistico in modo regolare, a utilizzare sistematicamente la riformulazione che permette l'integrazione di nuovi apporti in nozioni già padroneggiate e facilita una reale appropriazione del linguaggio, così come la strutturazione del pensiero.

Si tratta di mettere a disposizione del bambino oggetti comprensibili e alla sua portata: di metterlo in condizione di poter sperimentare senza rischi l'uso di questi oggetti e di fare in questo modo delle scoperte, tanto nell'ambito dell'azione sulle cose, quanto in quello dell'interazione tra le persone. Il materiale pedagogico di Maria Montessori o il "muro delle smorfie" di Hubert Montagner, questa parete piena di porte e finestre di forme diverse e a varie altezze che il bambino può aprire e chiudere per comunicare con quelli che si trovano dall'altra parte, corrispondono a tale progetto.

Nel contesto scolastico, questo stesso progetto serve da principio organizzatore di quelle che noi chiamiamo "situazioni-problemi" (Meirieu, 1987): l'allievo deve svolgere un compito nel quale investe il proprio desiderio ma, per riuscirci, deve inserirsi in un sistema di limitazioni e risorse che gli permettono di conquistare nuove competenze. Qui si tratta dunque, per prima cosa, di rinunciare a chiedere semplicemente all'allievo di "elaborare". D'altra parte, l'espressione "elaborate la vostra lezione di Storia o tale capitolo del vostro libro di matematica!" dovrebbe essere bandita dall'istituzione scolastica, tanto è priva di significato per la stragrande maggioranza degli alunni; bisognerebbe rimpiazzarla automaticamente con la formulazione di un compito preciso da svolgere e assicurarsi che ciascuno abbia una rappresentazione mentale sufficiente di questo compito per poterlo intraprendere e per sapere quando lo ha portato a termine.

Ma a scuola il compito, sebbene debba essere sempre precisato e permetta di "riempire", in qualche modo, l'attività mentale dell'alunno, non è mai un fine in se stesso: non si fa un esercizio di fisica o un tema di francese, non si scrive un articolo per il giornalino scolastico o non si fabbrica un erbario semplicemente per il piacere di portare a termine il compito, di essere notati o ricevere dei complimenti. A scuola tutto questo si fa per prima cosa per "crescere", cioè, producendo un dato risultato, si deve essere portati a costruire e a consolidare nuovi saperi e nuove abilità. Come i bambini del contadino nella favola di La Fontaine, il discente raggiunge "tesori" di cui non poteva nemmeno supporre l'esistenza e che, se gli fossero stati presentati, non gli sarebbero apparsi degni di stimolare la sua attività. In realtà, raggiunge nuovi obiettivi svolgendo un compito che gli appare desiderabile e accessibile nello stesso tempo, un compito per il quale dispone già di qualche competenza e che gli permetterà di acquisirne di nuove: fa, in un certo qual modo, del nuovo con il vecchio.

Così, un'istitutrice dell'ultimo ciclo della materna che si proponeva di dare come obiettivo ai suoi allievi l'accesso a forme elementari di classificazione, ha proposto loro la seguente situazione: "Ciascuno di voi sceglierà un animale che gli piace particolarmente e in cui vorrebbe trasformarsi. Poi, ognuno cercherà di informarsi su questo animale, di sapere dove vive, come si sposta, quello che mangia, ciò di cui ha bisogno. Per farlo, potrete consultare le opere della BCD (biblioteca-centro di documentazione), osservare le immagini dei libri, chiedere aiuto all'animatrice, ma anche interrogare i vostri fratelli o le vostre sorelle, guardare le registrazioni delle rubriche televisive disponibili a scuola o nella videoteca del quartiere, andare allo zoo, se potete, scambiarsi tra di voi le informazioni di cui disponete, ecc. Quando questo lavoro di raccolta delle informazioni sarà terminato e ne saprete abbastanza sul vostro animale, ci distribuiremo nell'aula e costruiremo uno zoo. Ma attenti, non abbiamo abbastanza spazio e non possiamo organizzare un posto per ogni animale; dovrete stare insieme in più persone. Per delimitare gli spazi possiamo usare un nastro adesivo colorato e per caratterizzare questi spazi dei disegni su cartoncino che indicano la temperatura che vi regna, il tipo di nutrimento che vi si distribuisce, ecc."

Ho assistito di persona al lavoro degli alunni mentre cercavano di organizzare lo zoo: allora ho potuto vedere all'opera bambini appassionati che discutevano con la massima serietà sulla possibilità di questa o quella classificazione, che si interrogavano per sapere se non esistesse un pericolo che tale animale ne aggredisse un altro, che riflettevano sui problemi posti dal cibo, la tolleranza al clima, ecc. Ho visto bambini dimenticare la ricreazione, tentare una formula, scoprire che implicava un pericolo, provarne un'altra, chiedere di poter

telefonare al responsabile di uno zoo per porgli domande tecniche che io stesso non avrei immaginato. Li ho visti assumere una proposta di classificazione per poi scoprire che non era che una possibilità tra le altre, che era necessario stabilire le variabili in gioco e classificarle per ordine di importanza. Li ho lasciati prima che il “compito” fosse completato e sono sicuro che non sono approdati ad una conclusione definitiva. Ma so che lì si sono costruite capacità mentali determinanti che i bambini avranno occasione, in tutta evidenza, di porre in essere nel corso della loro scolarità e ben oltre.

In questo caso, in effetti, la maestra aveva “fatto tutto” (definito gli obiettivi, dato le istruzioni, preparato il materiale, ecc.) e poi li aveva lasciati “fare tutto”, riservandosi però la possibilità di intervenire in ogni momento per far esplicitare una formula, evitare che un disaccordo si trasformasse in conflitto personale, imporre, a volte, una pausa per riflettere individualmente quando la tensione collettiva diventava troppo forte. In breve, la maestra aveva fatto in modo che “facessero da sé” e che ognuno, in una situazione “preobbligata”, potesse impegnarsi senza lasciarsi risucchiare dai fenomeni di gruppo, riflettere approfittando dell’interlocuzione degli altri, proporre ed essere contraddetto senza venire umiliato, “mettersi in gioco” per imparare e crescere.

Si dirà che tali dispositivi sono riservati a bambini piccoli o a tipi di apprendimento strettamente tecnici e che le “situazioni-problemi” non possono in nessun caso essere usate su obiettivi a carattere culturale. Non esiste niente di più falso.

Per esempio, nel corso di francese avevo deciso di studiare il racconto di Guy de Maupassant, *Un fils*, con alcuni alunni del BEP<sup>5</sup>. Oltre all’interesse letterario per questa lettura, mi ponevo come obiettivo l’approccio a una necessità che ritengo essenziale: l’approfondimento linguistico. In effetti, avevo notato che i miei allievi leggevano in fretta e in modo superficiale e selettivo i testi che venivano proposti loro. La costruzione del senso avveniva troppo rapidamente, in qualche modo a partire da indizi a volte minori e senza alcun riferimento preciso allo scritto. Invece di proporre una semplice lettura tradizionale corredata di domande di “comprensione del testo”, ho chiesto ai miei allievi di acquisire anche la conoscenza del racconto in modo autonomo - senza farmi nessuna illusione sulla qualità e l’efficacia di questa prima lettura - e poi di organizzare il “processo” al personaggio principale. Deve adottare il figlio concepito vent’anni prima nel corso di una fugace “notte d’amore” con una cameriera d’albergo e che scopre in occasione di un viaggio? Deve versargli del denaro? Indennizzare quelli che lo hanno raccolto e allevato? L’uomo è colpevole? E di cosa esattamente?

Allora ho organizzato la classe come un “tribunale” ed ho chiesto di adottarne il rituale. L’accusa, la difesa, la parte civile, il presidente della seduta e i suoi consiglieri e il giudice iniziano il dibattito. Ciascuno, nel posto che occupa, si mette a difendere una particolare interpretazione degli avvenimenti: bisogna allora ritornare sul testo stesso, il solo corpo del reato, leggerlo e rileggerlo, guardare da vicino ogni parola e ogni espressione, entrare nella disputa delle interpretazioni.

Ed è lì che nasce la reale comprensione del testo, lì che si pongono le domande fondatrici sulla paternità, la responsabilità e l’educazione. Il testo chiama in causa altri testi che l’insegnante allega al dossier: Pigmalione, Frankenstein, ecc. Alcuni allievi portano spontaneamente la loro testimonianza o evocano, a volte, la propria storia. Ma il rituale vieta che la situazione sfugga al controllo: non stiamo facendo una discussione libera, ma un lavoro collettivo per entrare nella comprensione di una situazione letteraria. Il ritorno continuo allo scritto argina le pulsioni degli uni e degli altri, regola gli affetti e li iscrive in un testo dove possono essere letti con un registro

---

<sup>5</sup> Dal Francese *Brevet d’Etudes Professionnelles*: Diploma di studi professionali (NdT).

che non è quello dell'immediatezza e dell'impulsività. Maupassant è lì che veglia, quando l'uno o l'altro degli allievi si lascia andare a una riflessione licenziosa: le cose non si dicono così, a rischio di brutalizzare le persone e di impedirsi di comprendere.

La letteratura è anche l'apprendimento di un'igiene minima dell'espressione, di un'ascesi verbale che permette di intuire ciò che trama nei nostri destini. La gioia a cui si va incontro è quella dell'*illuminatio* agostiniana, del riconoscimento dell'essenziale e della scoperta dei nostri interrogativi comuni. Spesso non propone delle risposte, ma ci rinvia l'immagine di quello che siamo stati e di quello che siamo o che potremmo essere. Essa ci permette di dirlo, di dirci attraverso storie lontane e di altri uomini in cui possiamo riconoscerci proprio perché diversi da noi, e attraverso i quali possiamo interrogarci senza metterci in pericolo. Ma non c'è niente di spontaneo in tutto questo ed è evidentemente questione di apprendimento. Vi sono, quindi, delle condizioni necessarie: che il testo possa essere compenetrato dall'attività dell'allievo, che la sua spiegazione non derivi da un esercizio accademico, ma da una reale volontà di capire quello che dice e che il contesto permetta di parlare di sé senza parlarne veramente a questa distanza dalle cose autorizzata proprio dal fatto di parlare di qualcun altro e con le parole di qualcun altro, quando sentiamo che dicono esattamente ciò che bisogna dire, ciò che noi avremmo potuto dire, ciò che ora possiamo dire.

*“La condizione umana”*, è solito dire Albert Jacquard, *“è il dono che gli uomini fanno ai loro simili”*. Un dono: qualcosa che si dà senza imporre né pretendere ringraziamenti, qualcosa che si offre in un rituale in cui quello che si prende non toglie niente a nessuno. Un dono del quale non si conosce in anticipo né il contenuto né l'uso. Un dono che l'educatore propone e per il quale, come la sera di Natale, organizza in tutta segretezza un complicato dispositivo: non per costringere qualcuno ad accettarlo, ma per prepararlo a riceverlo. Una sera in cui *“fa tutto facendo finta di non fare niente”*, come per offrire quello che ha di più caro liberandosi del proprio dono, dispensando il bambino da qualunque riconoscenza e costruendo l'esaltazione della scoperta fatta in prima persona. Così, nel quotidiano ci sono mucchi di piccoli Natali possibili nelle nostre classi. La creatura del dottor Frankenstein, lei, non ha mai avuto un Natale.

## “Fare con”, ovvero della necessità di prendere l’altro in considerazione. Dal soggetto concreto alla pedagogia differenziata

Ma, si dirà, “non è tutti i giorni Natale... soprattutto a Scuola! E poi, tutto questo è un po’ troppo facile. I suoi esempi funzionano troppo bene... Nella realtà le cose sono ben più complicate e gli allievi meno docili, e poi i programmi ci incatenano”. Certo! E Rousseau, sostenendo che il pedagogo “fa tutto senza fare niente”, evidentemente gioca d’astuzia: vuole soltanto dire che fa tutto per l’educazione del bambino, ma senza agire direttamente su di lui. Spera, è ovvio, che il bambino farà ciò che lui, adulto, considera indispensabile al suo sviluppo, ma vuole che lo faccia da solo. D’altronde ha ragione, perché se non lo facesse da solo non avrebbe alcuna influenza duratura su di lui; non contribuirebbe alla sua personale costruzione e dovrebbe allora “imporsi con la forza” come Frankenstein, con tutti i rischi che questo comporta.

Tuttavia, resta il fatto che Emilio rimane un bambinetto sorprendente: oltre a beneficiare di lezioni particolari e attente, e questo in condizioni molto favorevoli, è anche di una docilità estrema, al punto che finisce per fare sempre quello che il suo precettore ha deciso per lui, che si tratti della scelta della sua compagna o del suo interesse per l’astronomia.

Ora, a dispetto delle sue convinzioni e della sua inventiva, l’educatore non riesce sempre a far fare all’altro quello che lui considera il suo bene. Accade che l’allievo disponga di limitazioni e risorse sapientemente disposte intorno a lui da un maestro benevolo e che sia, tuttavia, restio a rispettare le regole, facendo finta di ignorarle o decidendo di punto in bianco di sovvertirle.

È allora che bisogna resistere all’esortazione lamentosa del tradizionale “è per il tuo bene!” Perché il bambino sa bene che l’educatore non gli vuole alcun male; può anche accadere che percepisca con esattezza l’interesse di quello che gli viene proposto, ma che si tiri comunque indietro: vuole volere lui stesso soltanto quello che sente di volere e quando lo decide lui. Niente di straordinario in questo, e l’educatore, a dire il vero, lo dovrebbe intuire: non si comanda alla volontà dell’altro senza rischiare di vedersela sfuggire nel movimento stesso che la fa esistere. Ma non è mai facile vedere i propri piani mandati a monte in questo modo, quando si è convinti di aver scelto quanto c’è di meglio per l’altro e, nello stesso tempo, di aver fatto del tutto per offrirglielo. Ed è proprio qui che nel quotidiano si sperimenta la resistenza presente in qualunque impresa educativa; è qui che si riscopre senza posa la differenza essenziale tra la fabbricazione di un oggetto e la formazione di una persona.

“Ho preparato tutto con cura: il dispositivo è calcolato fin nei minimi dettagli, le istruzioni scritte sulla lavagna prima dell’arrivo degli alunni, i tavoli raggruppati per due, le schede individuali su cui depositare le osservazioni di ciascuno disposte in corrispondenza di ogni posto con tutto il materiale necessario per l’esperienza, cioè cartone, forbici, righelli graduati e pesa-lettere. Gli allievi potranno verificare con le proprie mani l’esattezza del teorema di Pitagora pesando i quadrati di cartone costruiti sulla base di ogni lato del triangolo rettangolo. Tutto è pronto. Ed eccoli che entrano. Mi accorgo fin troppo presto che, in realtà, non controllo la situazione: c’è quasi un’esitazione. Tre allievi si passano una cartella come un pallone da rugby. La lezione precedente è stata forse tesa, oppure quei tre lì sono particolarmente eccitati oggi? Non saprò mai quello che è successo in realtà. E quello là che si ostina a non voler capire ciò che gli si chiede, che non mette in relazione il peso di un quadrato di cartone, la sua superficie e la lunghezza di un lato: ho un bel da fare a spiegarglielo, lui inventa delle obiezioni che non stanno né in cielo né in terra... che il peso non è lo stesso su tutta la superficie, che la superficie non è veramente piatta, che la bilancia è truccata! Dov’è l’incomprensione? E che cos’è che provoca l’impasse? È cattiva volontà da parte sua, o, in caso contrario, mi sono espresso male io? O forse il mio dispositivo è concepito male? O questo allievo non è ad un livello tale da poter essere in questa

classe?”. La tentazione di abbassare le braccia, estromettere simbolicamente o concretamente l’allievo dalla classe, minacciarlo con una sanzione o, spesso con risultati più efficaci, di togliergli il nostro affetto, è forte.

Ora, bisogna resistere alla tentazione di estirpare la resistenza. Perché la resistenza è un segno. Un segno che c’è qualcuno. Come Pinocchio nel ceppo di legno, una vocina che dice: “Ohi! Non si fa di me una cosa a caso! E tanto per cominciare, non ci capisco niente. Poi, non ci arrivo. E ancora, tu sei veramente sicuro che ci si debba prendere così? E se per me questo metodo non fosse adatto?”

Perché, oggi lo sappiamo con certezza, “non ci sono due discenti che imparano nello stesso modo”. E sappiamo anche che in questo campo i parametri sono numerosissimi (Astolfi, 1992, Meirieu, 1987). Sappiamo che ci sono dei soggetti che hanno bisogno di rielaborare a lungo per arrivare all’astrazione, costruendo pian piano dei concetti attraverso osservazioni consecutive, mentre altri preferiscono trovarsi di fronte a questi concetti in modo più diretto e farli funzionare solo in seguito. Sappiamo che ci sono delle persone che memorizzano meglio le immagini uditive, mentre altri comprendono meglio schemi di cui possono farsi con più facilità una rappresentazione mentale (La Garanderie, 1980). Sappiamo anche che alcuni di noi hanno bisogno di un ambiente calmo e organizzato sin nei minimi dettagli, mentre altri danno il meglio di sé nell’ambiente rumoroso di un caffè che, paradossalmente, li aiuta a concentrarsi. Taluni preferiscono produrre uno sforzo sul lungo periodo e finire un compito tutto d’un fiato, prima di presentarlo a qualcuno; altri amano suddividere questo sforzo e beneficiare di una correzione per ogni tappa del loro percorso.

È per questo, ed anche perché esiste una molteplicità di altri fattori che differenziano le maniere di apprendere, che già da molto tempo i pedagogisti cercano di costruire una “scuola su misura” (Claparède, 1921) e hanno elaborato dei metodi per “individualizzare l’insegnamento” (Bouchet, 1933). Sin dall’inizio del secolo scorso, hanno posto in essere tutta una serie di esperienze pedagogiche per adattare le modalità della formazione ad ogni allievo e ai suoi “bisogni”. Per prima cosa hanno diretto la loro attenzione sul “ritmo” dell’apprendimento e, grazie ad un sistema di lavoro per schede o alla realizzazione di “macchine per imparare”, sono arrivati a risultati particolarmente significativi: vi si vedono gli allievi mettersi al lavoro da soli al loro arrivo in classe, riprendere lì dove si erano interrotti il giorno precedente, documentarsi, valutare il loro livello grazie a strumenti di autocorrezione e, tutto questo, sotto lo sguardo vigile di un maestro trasformatosi in una “persona-risorsa”, un consulente metodologico che garantisce le condizioni di lavoro e ora, con fermezza, l’esigenza intellettuale affinché tali situazioni non si trasformino in gioco o bricolage.

Da una ventina di anni i ricercatori analizzano con più attenzione gli effetti di queste pratiche e hanno così potuto mettere in evidenza la loro importanza e, nello stesso tempo, i loro limiti. È così che hanno introdotto l’espressione “pedagogia differenziata”. Contrariamente alle apparenze, non si tratta di una semplice sistemazione del vocabolario, ma l’espressione di una nuova ambizione e contemporaneamente quella di un sensibile allargamento delle pratiche pedagogiche. In effetti, con la realizzazione dell’“istruzione secondaria inferiore unica<sup>6</sup>” e quella che è stata chiamata la “massificazione del sistema educativo”, gli insegnanti si sono trovati di fronte a nuove sfide. Non si tratta più solo di democratizzare l’**accesso** alla Scuola, ma bisogna anche democratizzare **la riuscita** gestendo al meglio l’inevitabile eterogeneità delle classi. Ora, una tale esigenza richiede che non ci si limiti all’uso di un solo metodo al quale determinati allievi sarebbero stati preparati o sarebbero particolarmente adatti, per via di un ambiente sociale favorevole o di una determinata storia personale. Al contrario, conviene diminuire l’inevitabile aspetto selettivo del monolitismo

---

<sup>6</sup> Il *collège* è il tipo di istituto di livello secondario che accoglie gli alunni all’uscita dalla scuola elementare e li porta fino a dodici anni. L’insegnamento vi dura quattro anni, con classi che vanno dalla sesta alla terza. Il *collège* unico è stato creato nel 1975 con lo scopo di accogliere nello stesso tipo di istituto tutti gli alunni delle quattro classi e di offrire un insegnamento identico al fine di allargare e democratizzare l’accesso all’educazione. Dapprima organizzato in due cicli articolati attorno ad una fase di orientamento alla fine della quinta, ha portato progressivamente la maggioranza degli alunni fino in terza (NdT).

pedagogico e del sottostante “darwinismo educativo”: quando non c’è che un solo metodo, un solo mezzo per giungere al sapere, “solo i più adatti sopravvivono” e riescono.

In questa prospettiva, evidentemente, conviene tener conto dei ritmi di apprendimento come faceva la “pedagogia individualizzata” di inizio secolo; ma bisogna guardarsi dall’imporre a tutti e in tutti i momenti una stretta individualizzazione del lavoro, che chiaramente privilegia un certo “profilo di allievo” e non si adatta a tutti gli obiettivi di apprendimento. L’individualizzazione non è che una delle proposte di cui dispone la pedagogia differenziata, che non rinuncia, per principio, né al corso cattedratico, né al monitoraggio tra allievi, né all’uso di risorse documentarie, audiovisive o informatiche, né alla “pedagogia del progetto”, né ad alcun altro eventuale metodo. Essa si appoggia, quando lo ritiene necessario e possibile, sul lavoro di gruppo, ma a condizione di garantire con certezza che ciascuno dei membri del gruppo abbia qualcosa da apportarvi secondo i principi del “gruppo di apprendimento” (Meirieu, 1984), o di quello che i nostri colleghi anglosassoni chiamano il jigsaw<sup>7</sup>: ogni allievo deve poter essere nel gruppo un “esperto” insostituibile in un campo di cui ha padronanza e per il quale ha ricevuto una preparazione preliminare.

In realtà, la pedagogia differenziata invita semplicemente l’insegnante a interrogarsi sulla pertinenza di questi metodi in funzione delle situazioni che si presentano, degli allievi che gli sono affidati e dei tipi di apprendimento che persegue. Ogni volta che nella “trasmissione” interviene una resistenza, fa appello alla sua “memoria pedagogica” (Meirieu, 1995) per modificare il contesto e gli esempi utilizzati, organizzare l’approccio in modo diverso e cambiare il supporto o l’organizzazione della classe.

In certe occasioni può interrompere il funzionamento tradizionale in cui tutti gli allievi dovrebbero fare la stessa cosa nello stesso momento: allora, propone ad alcuni di loro di lavorare individualmente su degli esercizi; altri, nel frattempo, riprendono una lezione che non avevano capito bene con uno dei loro compagni in grado di spiegarla; altri ancora studiano e confrontano le presentazioni della stessa nozione in più manuali scolastici; vicino a loro altri preparano una prova per la verifica (hanno capito che è il modo migliore per ripassare!); altri effettuano una manipolazione o un’esperienza; altri ancora, infine, ascoltano la spiegazione che l’insegnante riprende alla lavagna con una nuova formula...

Le attività di ciascuno sono stabilite nel suo “contratto di lavoro individuale”, una sorta di “disposizione” consegnata dal maestro ogni mese e in cui quest’ultimo definisce, per ogni allievo e in funzione dei suoi risultati di valutazione (in qualche modo del suo “stato di salute”), le prescrizioni pedagogiche che gli possono essere più utili. Alcune di esse, d’altra parte, potranno dar luogo ad attività pedagogiche effettuate al di fuori del contesto ristretto della classe: in occasione di raggruppamenti di più classi, della rimozione delle barriere, di “gruppi di bisogno” (Meirieu, 1985, p. 149 e seguenti), di lavoro documentario, perfino di ricerche extra-scolastiche in cui ci si avvarrà del contributo di partner in grado di comunicare i loro saperi o le loro abilità (artigiani, professionisti, educatori del settore associativo e culturale).

Intesa in questo modo, la pedagogia differenziata è innanzitutto, forse esclusivamente, un modo di “fare insegnamento senza fare lezione” o, per lo meno, non facendo lezione per tutto il tempo; un modo di mettere gli alunni al lavoro e di mettersi al servizio di questo lavoro; un modo di ricreare le condizioni ottimali perché gli alunni stessi, con le ricchezze e i limiti che li caratterizzano, progrediscono il più efficacemente possibile.

Prima di essere un insieme di metodi e tecniche organizzative del lavoro scolastico, la pedagogia differenziata è soprattutto l’espressione della volontà di “fare con”. “Fare con” l’allievo concreto, così come ci arriva, frutto di una storia intellettuale, psicologica e sociale, una storia che non si può abolire per decreto. “Prendere l’allievo così com’è, là dove egli è”, significa rinunciare al mito di Pigmalione e al progetto del dottor Frankenstein, all’illusione della tabula rasa e alla nostalgia della cera molle su cui apporre il sigillo del sapere e della scienza. La pedagogia differenziata prende atto del fatto che i saperi sono costruiti da persone vive in un momento preciso della loro storia, persone che non si riducono a un segmento logico-razionale identico per tutte, persone che sarebbe sufficiente clonare per educare.

Tuttavia, la pedagogia differenziata non ha niente a che vedere con il “laissez-faire” o la “non direttività”: il suo progetto non è lasciare che ognuno si chiuda in quello che è in un determinato momento della sua evoluzione, congelarlo per sempre in quello che ha ereditato e in quello che ha già imparato.

Certo, a volte alcuni lavori e talune formulazioni pedagogiche hanno potuto far credere che la pedagogia differenziata si riducesse ad una gestione tecnocratica delle differenze esistenti. Ma non è stato sottolineato a sufficienza fino a che punto, fin dall’inizio, i pedagogisti avevano ricusato l’idea di una diagnostica a priori alla quale corrisponderebbe sistematicamente un rimedio appropriato. Essi sono stati da

---

<sup>7</sup> Letteralmente “puzzle”, “mosaico” (NdT).

subito sensibili al pericolo di tutte le tipologie caratterologiche che, proprio come le predizioni astrologiche, pretendono di arrivare alla “vera natura” dell’individuo e di dettargli metodi di lavoro e comportamenti scolastici, quando non l’orientamento professionale. Hanno continuato a denunciare i pericoli che minacciano colui che appiattisce il futuro sul presente e si condanna, in questo modo, a duplicare il suo passato. Nulla di tutto ciò nella pedagogia differenziata, ma l’esatto contrario. L’avventura delle possibilità, la scoperta di nuove vie da esplorare, il costante rimbalzo da una capacità già acquisita a una nuova competenza e da questa competenza ad altre capacità. Si permette all’allievo di acquisire nuovi saperi appoggiandosi sulle strategie di apprendimento per lui già consolidate e gli si dà anche la possibilità di acquisire nuove strategie appoggiandosi su questi saperi: essere in grado di esprimersi in forma orale permette di esporre un argomento la cui padronanza permetterà, in seguito, di redigere con minor difficoltà un lavoro scritto e faciliterà anche l’acquisizione di nuove competenze di scrittura.

Si dirà che non è realistico pensare di attuare una tale pedagogia e che nessuno può metterla in pratica del tutto. Alcuni vedranno in tale difficoltà delle ragioni oggettive per restare nell’immobilismo, ma questo significa dimenticare che le stesse imperfezioni del sistema possono trasformarsi in altrettante occasioni di riflessione, di tentativi fecondi e di scoperte impreviste. All’opposto di qualunque programmazione tecnocratica, la pedagogia differenziata pone al centro dell’impresa pedagogica l’invenzione del sé in un universo in cui il maestro moltiplica le occasioni per esercitare la propria intelligenza e per avere controllo sui saperi. Alice nel “paese delle meraviglie” rappresenta, qui, l’esatto opposto di Pinocchio nel “paese dei balocchi”: la classe non è il luogo sempre stracolmo di oggetti che si suppone rispondano al desiderio del bambino e che in realtà cancellano in lui qualunque desiderio; essa è un terreno di avventure dove ad ogni incrocio si presentano nuove scoperte e dove si incontra regolarmente un gatto che costringe a interrogarsi su di sé, solo per rimettere in gioco il desiderio, quando questo tende a lasciarsi afferrare dall’immaginario di un adulto che non ha mai veramente del tutto voglia che il bambino cresca e si allontani da lui.

“Far fare qui per apprendere a fare altrove”, ovvero il problema fondamentale del “trasferimento delle conoscenze”

Abbiamo visto che il Golem non rimane a lungo un servitore docile e che le narrazioni che ne raccontano la storia prevedono con abilità, per lo meno nelle versioni più recenti, un dispositivo il quale, in caso di difficoltà, permetta di neutralizzarlo. Perché, a partire dalla narrazione originaria della Genesi, il pericolo di qualunque creazione è che la creatura sfugga al controllo del suo creatore. E la recondita speranza del creatore è che essa non gli sfugga che per tornare con più convinzione da lui e fare, questa volta liberamente, quello che non avrebbe avuto valore se fosse stato fatto sotto costrizione. Speranza contraddittoria e vana alla quale il pedagogista deve rinunciare una volta per tutte: non si può volere che l’altro si allontani da noi e nello stesso tempo che ritorni, che si allontani per tornare con più convinzione, in quella che potremmo chiamare “la sindrome del *jokari*<sup>8</sup>”; se l’altro si allontana da noi, ci sfugge e noi dobbiamo dire addio per sempre al desiderio di controllarlo.

Ma perché l’altro si allontani da noi, bisogna equipaggiarlo (Hameline, 1977), dal momento che non sa fare e non può fare niente che, in un modo o nell’altro, noi non gli abbiamo insegnato. Sappiamo bene tutti che, se non vogliamo che i bambini ci rispondano, sarebbe meglio che non gli insegnassimo a parlare. E se lo facciamo, non ci dobbiamo stupire che ci rispondano. Perché, come ha spesso sottolineato Olivier Rebol (1980, 1989), un apprendimento è liberatore solo nella misura in cui le relative acquisizioni sono trasferibili; o ancora, solo un insegnamento le cui acquisizioni sono utilizzabili al di fuori del controllo dell’insegnante e della situazione formativa stessa, permette la reale emancipazione del soggetto: esso taglia definitivamente l’elastico del *jokari*.

Certo, in base al senso comune, si tratta di una cosa che va da sé: un insegnamento che preparasse i suoi alunni solo a superare le prove che sanzionano questo insegnamento costituirebbe una totale assurdità

---

<sup>8</sup> Il *jokari* è un gioco costituito da una palla attaccata con un filo elastico a una base di legno che può essere fissata a terra. Il gioco consiste nel colpire la palla con una racchetta di legno. Essendo fermata alla base attraverso il filo elastico, la palla rimbalza verso il giocatore, che, così può giocare anche solo (NdT).

e rappresenterebbe uno spreco scandaloso. Non mandiamo i nostri figli a Scuola solo perché imparino a riuscire a scuola. Ogni educatore suppone che resterà qualcosa, alla fine dei conti, che verrà reinvestito più tardi, altrove, per iniziativa di colui che l'ha appreso, in situazioni ampiamente imprevedibili. In realtà noi lo supponiamo, ma non va da sé che misuriamo la portata di questa supposizione e neppure che le cose stiano proprio così, in modo semplice e naturale.

Infatti, non abbiamo la certezza di essere capaci di trasferire altrove e senza difficoltà ciò che abbiamo imparato in una data situazione su contenuti specifici. Bernard Rey ha mostrato bene (1996) il carattere aleatorio della nozione di "competenza trasversale" e Vygotsky aveva già fatto notare, sin dal 1936, che una persona che sa valutare delle lunghezze non sa automaticamente valutare dei pesi... Dunque si tratta del fatto che, verosimilmente, non esiste una capacità generale di valutazione che potremmo vestire e svestire a piacere con contenuti diversi a seconda dei contesti. Non più della qualità del rigore che si acquisirebbe in matematica alla scuola primaria e che in seguito si applicherebbe con naturalezza nell'analisi delle situazioni filosofiche, economiche e politiche. C'è, oggi sembrano dire i ricercatori, un'aderenza dei saperi ai contesti in cui è avvenuta l'acquisizione che fa sì che, "nonostante ne resti sempre qualcosa", non sappiamo mai veramente cosa, né veramente come il trasferimento delle conoscenze non è, quindi, un fatto così accertato come si crede. Ma è proprio questa la cosa essenziale? Perché l'importanza del trasferimento non è, prima di tutto, nei fatti mentali spontanei che si possono osservare ma, ben più di frequente, nella necessità che esso costituisca. Può sembrare singolare attribuire più importanza alla necessità che all'esistenza, ma è lo statuto stesso dell'atto pedagogico che l'impone: la pedagogia si interessa, per prima cosa, di quello che deve far accadere e non mobilita le scienze descrittive se non nella misura in cui esse servano al suo scopo. E questo, lo vediamo bene, che fondamentale la differenza dalla psicologia: lo psicologo cerca di sapere se il trasferimento esiste; il pedagogista afferma che è necessario che esista e che bisogna farlo esistere affinché l'attività di insegnamento sia emancipatrice.

Poiché, per liberarsi dal paradigma dell'"educazione come fabbricazione" dobbiamo riuscire a collocare la preoccupazione della trasmissione - sotto forma di ansia per il potere emancipatore dell'apprendimento e volontà di permettere a colui che sa di essere consapevole di sapere, di avere ben chiaro a cosa serve quello che sa, ciò che può fare e dove lo può utilizzare, a quali domande risponde e come se ne potrà a sua volta appropriare; come potrà indirizzarlo altrove, creare nuove soluzioni e preferire parole inedite di fronte a situazioni impreviste - nel cuore stesso di questo apprendimento. L'esigenza del trasferimento contraddice la "pedagogia del cammello": quella che consiste nell'accumulare saperi senza preoccuparsi del loro uso e supponendo semplicemente, a tal riguardo, "che un giorno o l'altro serviranno pure a qualcosa". Preoccuparsi del trasferimento durante l'apprendimento significa innanzitutto - e qui ritroviamo un tema essenziale che abbiamo già incontrato molte volte - restituire i saperi come risposte a domande che gli uomini si sono posti e che colui che impara può chiamare in causa per rispondere egli stesso alle domande che si pone o si porrà. Poi significa portare il discente, quando impara, a proiettarsi mentalmente nel mondo, a ricordarsi delle situazioni che ha vissuto, a rappresentarsi o a immaginarsi le situazioni con cui si confronterà, situazioni con le quali altri uomini, suoi simili, si confrontano o si sono confrontati. Non è possibile un reale apprendimento senza che quello che viene appreso si delinea in un universo esteriore al contesto dell'apprendimento stesso. Ciò non significa assolutamente che questo contesto non possa apportare di per sé delle soddisfazioni, ma vuol dire che non si riduce a questo e si distingue da una situazione ludica per il fatto che se ne esce trasformati nella propria visione del mondo, capaci di associare circostanze e conoscenze per essere più liberi e più forti nel mondo.

Una tale esigenza richiede, quindi, la costante preoccupazione di "creare dei ponti" tra quello che viene appreso in classe e la realtà psicologica, sociale, tecnica e culturale nella quale il giovane vive. "Creare dei ponti" non vuol dire confondere gli ambiti ma, al contrario, identificare le rive come universi distinti, senza rassegnarsi ad abitare - anche in seguito - solo su una di esse. Quello che viene appreso in classe obbedisce a una logica programmatica, ampiamente diversa dalla logica "della vita": a scuola le difficoltà sono presentate in ordine di complessità crescente e le informazioni sono caratterizzate dalla preoccupazione per

l'obiettività e l'eshaustività e non mirano assolutamente all'efficacia immediata. Nella "vita" le cose si presentano sempre in modo disordinato e noi siamo incalzati dall'urgenza. Per riprendere una distinzione usata dallo scrittore (ma anche filosofo) Witold Gombrowicz, se la vita è un "caos", la Scuola deve essere un "cosmos" organizzato dall'intelligenza dell'uomo, dove le relazioni tra le cose e gli esseri devono poter essere pensate secondo "l'ordine delle ragioni". La vita è "disordinata"; gli apprendimenti scolastici devono essere "ordinati". Ma il "cosmos" ordina il "caos" e non si costituisce come un "mondo altro" accanto al primo. Il compito della Scuola non è abolire tra i muri dell'aula "il caos della vita" per sostituirvi provvisoriamente "il cosmos della cultura scolastica" che sarà esso stesso abolito quando si tornerà nella "vita". È bene trasformare il "caos" in "cosmos", lavorare per ordinare il disordine, per capirlo e averne il controllo all'esterno della Scuola.

Ora, sfortunatamente succede proprio il contrario: la Scuola costruisce un "cosmos" che si giustappone al "caos" e l'allievo vive tra due culture che coesistono senza interagire; da un lato si inserisce in un mondo dominato dai media, in cui regnano i fenomeni specifici e spesso tribali della "cultura giovanile"; dall'altro, e per ragioni strettamente utilitaristiche, fa qualche concessione ai suoi insegnanti facendo finta di interessarsi alla cultura scolastica da cui si aspetta, in realtà, benefici meramente materiali, in termini di tranquillità e di diploma. E questo il motivo per il quale quelli e quelle che, in nome della dignità della cultura e facendo appello a esigenze puramente disciplinari, esigono che vengano impediti tutti gli sforzi per "costruire dei ponti" tra i saperi scolastici e il mondo in cui vivono gli allievi, nella pratica sono gli affossatori della cultura scolastica che abbassano, *de facto*, al rango di semplice strumento di riuscita sociale. D'altronde, sono anche apprendisti stregoni che non si rendono conto di quanto oggi danneggino la stessa possibilità di insegnare, dal momento che, come avviene, *"la scuola non può più appellarsi con sicurezza all'utilità immediata dei diplomi e che la cultura dei giovani e quella della scuola si separano"* (Dubet, Martuccelli, 1996).

Qui non si tratta solo, secondo la vecchia e goffa formula, "di introdurre la vita nella scuola" (come se la scuola fosse un luogo di morte!); non si tratta di rinunciare alle esigenze di una cultura scolastica costituita su solide basi disciplinari: si tratta di non fossilizzare questa cultura in "profitti scolastici" destinati solo alla riuscita nella scuola e incapaci di mettere in discussione la vita di colui che apprende, di arricchirlo in tutte le dimensioni della sua persona e di permettergli di costruirsi come un vero soggetto culturale.

Ma si dirà che tutto questo è molto difficile nella quotidianità della classe. In effetti, la cosa non va da sé, tanto le abitudini acquisite vanno contro questa esigenza: a volte si cerca di inserire le conoscenze proposte nelle situazioni vissute dagli allievi in modo approssimativo, poi si chiede loro di assimilarle e si fa seguire questo lavoro dai tradizionali esercizi di applicazione. Certo, succede che questo approccio sia efficace, ma se ne scoprono presto i limiti: da una parte perché in breve tempo il livello dei saperi insegnati non permette più di inscrivere in situazioni già incontrate concretamente dagli allievi; dall'altra perché gli allievi non si possono assolutamente imbrogliare e capiscono bene che il nostro interesse per la loro vita è molto superficiale e si riduce ad un pretesto per introdurre le nostre personali preoccupazioni di insegnanti. È per questo che è senza dubbio più efficace reinserire le conoscenze nella loro genesi storica e ricordare, in questa occasione, le questioni fondatrici di cui abbiamo parlato; per gli allievi è di gran lunga più interessante rinquadrare quest'ultime, nella loro genesi epistemologica, con le conoscenze che vengono presentate loro e di cui potranno comprendere, così, le condizioni in cui sono venute alla luce. In breve, è fondamentale permettere loro di accedere al **significato propriamente umano dei saperi che vengono insegnati**. Una volta effettuato questo lavoro, piuttosto che imporre esercizi di applicazione concepiti dal maestro o tratti dal manuale, è molto più interessante chiedere agli allievi di mettersi alla ricerca, da soli, di situazioni, mestieri e problemi nei quali questa conoscenza possa essere utilizzata, reinvestita e combinata con altre conoscenze per acquisire nuovi saperi e abilità.

Così, dalla materna all'università sono in corso delle esperienze in cui si chiede agli allievi di cercare gli usi dei saperi che vengono loro insegnati, oppure si chiede di tornare in classe con esempi precisi che dimostrino ciò che si può fare nel mondo con quello che hanno imparato e in cosa questo permette di capire questo mondo e di orientarsi meglio, nonché di esservi più liberi. Certo, non sempre le cose sono semplici

e ho ancora in mente questo aneddoto di un bambino di otto anni al quale la maestra aveva chiesto: “A cosa serve Il dormiente nella valle di Rimbaud?” e che aveva risposto, dopo due o tre giorni di riflessione: “A far piangere mia madre!” Risposta molto ingenua e ben poco rispettosa della grandezza dell’opera, diranno alcuni. Risposta ridicola e derisoria in cui l’allievo proietta il desiderio di rabbonire sua madre grazie alla poesia di Rimbaud, diranno altri. Ma risposta che, nella discussione che segue, permette di cogliere il significato dell’“emozione poetica”: il bambino si ricordava di aver pianto quando sua madre, un tempo, gli raccontava delle storie. Si ricordava della felicità di condividere un’emozione nella pienezza di un’espressione letteraria che dava di colpo accesso ad una particolare forma di significato. Aveva ritrovato questo stesso tipo di realtà nei versi di Rimbaud e riteneva che la sua funzione potesse essere, in una reciprocità che l’onorava, di far condividere a sua madre il sentimento di ingiustizia e l’emozione poetica provata alla lettura del testo.

Certo, un tale aneddoto potrà sembrare inquietante a quelli che sottolineano il carattere necessariamente “oggettivabile” dei saperi scolastici: vi vedranno un’intrusione inaccettabile della sfera privata nella sfera pubblica, della soggettività e dell’interiorità di un allievo nella vita sociale della classe che, per ricoprire il ruolo di istruttrice e formatrice alla razionalità, deve essere liberata dall’influenza troppo forte dell’affettività familiare. Si potrebbe senza dubbio dar loro ragione se, nella situazione descritta, non ci fossero state una formalizzazione, una messa a distanza e una ripresa all’interno di una verbalizzazione serena e chiarita da altri esempi suscettibili di far comprendere lo stesso fenomeno. **Ed è qui che interviene il ruolo essenziale, nel processo di appropriazione emancipatrice dei saperi, di quella che chiamiamo la metacognizione.**

La metacognizione non è una cosa complicata! Consiste nel ritornare sul proprio processo di apprendimento e nel mettere in discussione, in qualche modo dall’esterno e con l’aiuto dei propri pari, dei propri maestri e dei supporti culturali necessari, la dinamica stessa del trasferimento di conoscenza. E un modo di lavorare su questo trasferimento senza essere più **nel** processo, ma **di fronte** al processo. Un modo di separare il dentro dal fuori, di passare al setaccio del controllo collettivo e della verbalizzazione razionale il rapporto che si instaura tra le conoscenze che si sono apprese e il mondo nel quale si vive. È un modo di sfuggire completamente al potere dell’educatore mettendosi a distanza e interrogandosi sul rapporto che si stabilisce tra i saperi e la propria vita. E un modo per dire: “Ecco quello che ho imparato. Ecco a cosa questo mi rimanda. Ma non si tratta di una semplice evocazione; non si tratta di un rapporto puramente soggettivo che in parte mi sfugge e che mi mette tra le mani di colui che, così, mi può manipolare: sono io stesso che posso decretare la pertinenza di questo rapporto; non permetto a nessuno di tenermi in suo potere usando le mie emozioni senza che io ne sia consapevole. Certo, non controllo tutto. Ma, attraverso il mio pensiero mi elevo al di sopra delle situazioni scolastiche e, nello stesso tempo, delle situazioni sociali. Non controllo completamente tutto questo e, senza dubbio, non lo controllerò mai, **ma capisco il rapporto che sussiste tra le mie conoscenze e le mie esperienze.** E faccio della padronanza del rapporto tra le mie conoscenze e le mie esperienze una delle scommesse fondamentali della mia esistenza”.

Il ruolo dell’educatore è proprio quello di assecondare questo processo senza controllarlo: tutto il contrario, insomma, dell’attitudine del dottor Frankenstein e dell’abbandono nel quale lascia la sua creatura. Abbandono sul quale essa è costretta a riflettere, grazie all’incontro fortuito con il libro di John Milton, *il Paradiso Perduto*: “Come Adamo, apparentemente non ero unito da alcun legame a un qualsiasi essere. Ma, sotto tutti gli altri aspetti, la sua situazione era molto diversa dalla mia. Lui era uscito dalle mani di Dio, creatura perfetta; era felice e non mancava di nulla. In più, era protetto dal suo creatore, delle cui cure attente era oggetto. Era autorizzato a conversare con un’entità dall’essenza superiore alla sua e ad acquisire così la conoscenza. Io, al contrario, ero infelice, solo e sperduto”. (Shelley, 1978, p. 216). Al prezzo di un’incredibile combinazione e di un enorme sforzo su se stesso, il mostro riesce qui a capire qualcosa del rapporto tra la conoscenza e l’esperienza. Ma quello che capisce, appunto, è che per realizzarsi l’uomo ha bisogno di “cure attente” e di “conversare con entità dall’essenza superiore alla sua”; di “conversare” dice, tanto è vero che l’arte della conversazione è essenziale nell’educazione, all’opposto dell’indottrinamento e nello stesso tempo

delle chiacchiere vuote, quando l'interlocuzione di un maestro permette a qualcuno di pensarsi nel suo rapporto con il mondo e di lasciare quello stesso maestro per affrontare il mondo.

“Fare come se...”, ovvero l’educazione come sforzo instancabile per attribuire ad un soggetto i suoi atti

In fondo, nessuno sa davvero né quando né come un bambino diventi effettivamente responsabile dei propri atti. A dire il vero, nessuno sa mai nemmeno del tutto se a un adulto si debba far assumere la responsabilità di tutto quello che fa: poiché è sempre possibile - e noi non manchiamo di farlo ogni giorno - ricostruire a posteriori una catena causale e far apparire la più piccola delle nostre azioni come la conseguenza di un insieme di influenze e di determinazioni nel quale non c’è posto alcuno per la volontà di un soggetto o l’espressione di un’ipotetica libertà. Finché ci si limita ad un approccio descrittivo, la libertà e la responsabilità sono metodologicamente negate: ci sono sempre spiegazioni “meccaniche” possibili, c’è sempre, addirittura, un eccesso di spiegazioni offerte a quelli che cercano ostinatamente una risposta alla domanda “perché?”, che possono andare a trovare nella storia affettiva o sociale della persona, se non nella sua eredità biologica.

Allora sussiste soltanto l’ipotesi - “pura eventualità”, come dice Emmanuel Lévinas, ma esigenza essenziale - di una “nolontà”, secondo l’espressione del filosofo Renouvier: una volontà di sospendere l’influenza delle determinazioni esteriori, fino a quelle che si impongono maggiormente su di me, proprio come “evidenze” o forze alle quali non credo di poter resistere. È questa la grande lezione di Descartes, che lui stesso ha sviluppato con il “dubbio metodico” e su cui si è a lungo spiegato ne *Le meditazioni metafisiche*, così come nelle sue lettere: nella situazione in cui le mie scelte appaiono il più chiaramente determinate e sembrano imporsi su di me in modo ineluttabile, mi resta sempre - per la precisione deve restarmi, affinché l’umano appaia nel mondo delle cose - la possibilità di dire NO, di resistere, di sospendere il mio giudizio o di decidere di fare altrimenti. E, anche se non faccio uso di questa possibilità che mi è offerta, anche se mi lascio andare alle mie predisposizioni o alla mia inclinazione, anche se faccio quello che il mio carattere o il mio ambiente mi invitano a fare... il fatto che avrei potuto non farlo, conferisce al mio atto la portata di un gesto libero.

È che qui il pedagogo deve ancora preferire **la necessità all’esistenza**: in realtà, lui non sa mai se il bambino è libero, né se lo potrà diventare veramente. Non sa se esiste, o esisterà mai una “libertà pura”; potrà addirittura pensare, a ragione, che non sarà mai possibile descrivere e neppure dimostrare un fenomeno che si lascia cogliere solo per essere negato. Ma è suo compito far accadere questa libertà che costituisce colui che gli è affidato nella sua umanità.

Trattandosi della nostra azione educativa nel quotidiano, la difficoltà appare immutabile: come posso attribuire a un bambino la possibilità di rifiutarsi di fare quello che i suoi educatori (o, semplicemente, alcuni di loro) gli chiedono di fare? Finché la sua educazione non sarà conclusa, finché non disporrà degli strumenti mentali e della cultura necessaria per percepire la posta in gioco di quello che gli accade, finché la sua volontà non sarà costruita, con quale diritto posso considerarlo responsabile dei suoi atti?

Certo, Pinocchio è “libero” di seguire l’imbonitore del “paese dei balocchi” o di resistergli... ma quella libertà non è che un’illusione poiché, come abbiamo visto, non ha altra scelta se non quella tra la soddisfazione del proprio piacere o del piacere dell’altro: da un lato la soddisfazione immediata e l’inevitabile senso di colpa che seguirà; dall’altro, la soddisfazione degli adulti e le frustrazioni che questa determina, con il loro seguito di rimpianti e il loro gusto amaro.

D’altronde, Pinocchio, finché non nasce infine alla libertà nella pancia del pesceccane, non si assume per niente la responsabilità delle sue azioni: si lamenta di aver fatto quello che ha fatto, si rattrista per aver subito influenze negative e si promette di sceglierne altre la volta successiva. Nessuno, sul suo cammino, gli propone un’altra strada, nessuno gli dice: “Che quello che fai dipenda infine da te stesso! E sappi che, anche se non è proprio questo il caso, io terrei presente - perché questo è il vero modo di onorarti come un essere umano in formazione - che non sei mai del tutto estraneo agli atti che decidi di compiere, che in qualche

modo c'entri sempre un po' in quello che fai. Poiché si tratta del solo modo perché alla fine succeda". Ma Pinocchio resta a lungo un burattino, prima che accada il miracolo. Come Victor Frankenstein, che non smette di accusare se stesso di tutti i misfatti della sua creatura, spossandola in questo modo, nel preciso istante in cui l'accusa, della responsabilità dei suoi atti.

L'educatore deve fare proprio tutto il contrario: il suo ruolo è attribuire instancabilmente al bambino i suoi atti senza tuttavia accusarlo, quando si smarrisce. **Attribuire senza accusare**: la necessità non è semplice, ma essenziale. Poiché **non attribuire significa impedire alla libertà di emergere; e accusare significa sopprimere questa libertà già costituita, quando invece bisogna farla ancora concretizzare**. In qualche modo, l'educatore onora una libertà con la convinzione che questa emergerà pian piano dall'atto che l'istituisce. Perché la libertà e la volontà che la sostiene sono innanzitutto, in un soggetto, una risposta, un modo di riconoscere la considerazione nella quale si è tenuti. Quando lo sguardo e la parola dell'adulto elevano alla dignità di uomini liberi, vengono riunite le condizioni perché si possa decidere di diventarlo.

Certo, ci può essere come una sorta di ingiustizia nell'imputare a un bambino la cui formazione non si è ancora conclusa e che dipende in larga misura dagli adulti che lo circondano la responsabilità delle sue azioni. Lui stesso può percepire tutto questo come qualcosa di insopportabile e nutrire quindi del risentimento, avendo l'impressione di "pagare per qualcun altro". Questa attitudine rischia anche di apparire rivoltante, tanto è chiaro che, per l'appunto, il bambino ha ceduto alle pressioni dei genitori o ha subito le conseguenze di una loro decisione. Per esempio, come attribuire l'iniziativa di portare il velo islamico a ragazze giovani che, in tutta evidenza, non fanno altro che sottomettersi a un'ingiunzione parentale? Come rimproverare un alunno di lavorare solo per i voti quando, è chiaro, la sua famiglia, i suoi professori, l'intera istituzione scolastica e la società nel suo insieme promuovono una visione puramente strumentale e utilitaristica della cultura? O ancora, con quale diritto rimbrottare un adolescente che arriva sempre tardi a scuola quando, da molto tempo, a casa è il solo ad alzarsi la mattina, visto che i suoi genitori sono disoccupati?

Ora, è proprio qui che bisogna uscire dai tradizionali schemi di pensiero: capire l'altro non significa deresponsabilizzarlo. Significa riconoscere le influenze a cui è soggetto e le determinazioni che lo imprigionano, essere in grado di esprimerlo a parole insieme a lui e di fornirgli i mezzi per mettersi a distanza da quello che vive: "La decisione non dipende del tutto da te. Ma sei tu a poter decidere, un giorno, quando ti sentirai abbastanza forte e contando allora sul mio aiuto, di obbedire o disobbedire a quelli che decidono per te".

La questione alla quale qui ci troviamo di fronte è quella dello statuto dell'**attribuzione** nell'impresa educativa. Non attribuiamo un atto o un risultato a qualcuno solo perché questo è un modo affinché se l'attribuisca lui stesso e da lì prenda in qualche maniera possesso della propria persona. Innanzitutto, non è un modo per sanzionarlo, collocarlo, compararlo e nemmeno stimolarlo; è, prima di tutto, un modo per dirgli: "Assumiti la responsabilità di ciò che fai. Decidi di fare solo ciò che ti attribuirai e di cui potrai dire: sono io ad esserne responsabile". Poiché, chiunque si rivendichi responsabile delle proprie azioni può assumerne le conseguenze. È per questo che la sanzione in sé non ha alcuna portata educativa, se quando la subisce il bambino non si considera responsabile di quello che ha fatto. La sanzione può restare necessaria socialmente: vi si può ricorrere per ragioni di "mantenimento dell'ordine" (è a questo titolo che, il più delle volte, si espelle un alunno da un istituto o che si mette qualcuno in prigione), ma se colui che viene sanzionato si considera vittima di un'ingiustizia non ne trarrà alcuna conseguenza positiva. Il massimo che un'ingiustizia possa fare è ispirare la paura; e la conseguenza più frequente è che suscita semplicemente desiderio di vendetta. Quando invece è inserita in un processo di responsabilizzazione ed è intesa, paradossalmente, come segno di fiducia e come un'opportunità, la sanzione, portando in sé l'interrogativo sempre aperto sull'attribuzione come espressione della nostra radicale incapacità di entrare nella coscienza altrui e nelle sue aspirazioni, può diventare un trampolino essenziale nello sviluppo di un soggetto (Meirieu, 1991, p. 65 a 70). È per questo che è ben più formativo

il modo nel quale la sanzione è applicata, piuttosto che il suo contenuto formale. Stabilita, all'inizio, in occasione dell'elaborazione collettiva del regolamento interno con gli alunni, inscritta nel quadro di un

“contratto” stipulato tra l’allievo e il suo educatore, discussa in un “consiglio”, con tutte le garanzie che rappresenta la presenza di un rituale consolidato di mediazioni efficaci e di un maestro attento a che le persone non siano né umiliate né escluse, la sanzione può costituire una “transazione educativa” essenziale... Imposta dall’esterno e da un’istanza che si pone come onnipotente, non fa altro che ispirare odio, vendetta e strategie di aggiramento.

La stessa cosa avviene per la valutazione scolastica: prima di porsi tutte le consuete domande funzionali sulla sua esattezza o sul suo ruolo nel processo di apprendimento, è necessario interrogarsi sulla sua “funzione di attribuzione”. E, in questa prospettiva, il metodo delle “cinture di judo” sviluppato nell’ottica dei metodi Freinet da Fernand Oury e dalla pedagogia istituzionale è tutt’altra cosa rispetto ad una riorganizzazione del sistema abituale di giudizio: *“La classe è suddivisa in un sistema complesso di piccole ‘classi di livello’ in lettura, scrittura, ortografia, calcolo, ecc. Un codice ispirato alle cinture di judo permette a ciascuno di vedere a che punto si trova in quel momento. Così, a 9 anni, l’allievo ‘normale’ è al 2° anno del grado elementare<sup>9</sup> (cintura verde). Ludovic [qui un alunno in grande difficoltà], come altri supera degli esami e diventa cintura arancione (inizio 1° anno) in lettura e cintura gialla (corso preparatorio) in scrittura, calcolo e problema... [...]. Nessun problema sostanziale: Ludovic cercherà di lavorare con i ‘corsi preparatori’. L’organizzazione della classe lo permette: parleremo insieme del ritardo di Ludovic; io darò il mio parere e nessuno lo prenderà in giro; gli altri bambini lo fanno lavorare, [...], lo aiutano a riuscire, [...], lo festeggiano per i suoi primi successi, gli danno delle responsabilità a mano a mano che lui è in grado di assumerselo”.* (Thébaudin, Oury, 1995, p. 68). Il maestro riconosce i diversi livelli a cui si trovano gli alunni nelle varie materie o nei diversi ambiti scolastici; assegna loro un colore che indica la natura dei problemi che l’allievo è in grado di affrontare. Sta ad ogni allievo esercitarsi e superare le prove che permettono di accedere al livello superiore. In questo caso, la valutazione non è progettata per far inciampare qualcuno, ma per permettere a ciascuno di misurarsi con una sfida da raccogliere e di raggiungere un livello che può rivendicare, a quel punto, come veramente suo... risultato anche questo provvisorio e che non è che una tappa nel suo sviluppo, prima da confermare e poi da superare.

Così, in alcune scuole del Québec i bambini hanno preso l’abitudine di bandire termini di “difficoltà” o di “insuccesso” e di dire, invece: “Ho una sfida in matematica. Devo superare almeno il 70% dei test di fine anno”. È ovvio che potrebbe trattarsi solo di una modifica superficiale del vocabolario, perfino di un modo un po’ demagogico di eliminare le asperità della competizione scolastica, una maniera un po’ irritante di “positivizzare” sistematicamente le cose in una “ideologia del vincitore”, ma può anche significare un’altra cosa:

“Nessuno nega i problemi che incontri o gli ostacoli nei quali inciampi. Però non ti metteremo dei bei voti solo per farti piacere o, semplicemente, per incoraggiarti; tu e il maestro siete perfettamente al corrente del livello al quale ti trovi e nessuno si farà raggirare da queste piccole manipolazioni demagogiche. Senza dubbio non sei del tutto responsabile delle tue difficoltà, ma potresti diventare l’artefice del tuo progresso, fissarti degli obiettivi, raggiungerli e rivendicarli, a quel punto, come attribuibili veramente a te. Ovvio, puoi anche lasciarti andare del tutto, abbassare le braccia, rinunciare. È affar tuo. Io non sono lì per prendere la decisione al tuo posto; d’altronde, se lo facessi, tu non avresti alcun merito e la tua riuscita non durerebbe a lungo. Potresti anche avermene o lavorare solo per farmi piacere, per fare quello che io avrei deciso al tuo posto di fare e venire ad accoccolarti nel mio desiderio, piuttosto che sviluppare il tuo. Io ci sono per valutarti e lo farò senza ferirti, ma anche senza concessioni inutili. Io ci sono per dirti dove puoi andare e quello che puoi imparare a fare. Farò tutto quello che è in mio potere per aiutarti; ti darò strumenti, consigli, mezzi e metodi, ma ti rimanderò incessantemente alla tua decisione. Perché solo quest’ultima può farti progredire, solo quest’ultima può farti crescere”.

---

<sup>9</sup> In Francia l’istruzione elementare è obbligatoria e gratuita, viene impartita dai 6 agli 11 anni. La cosiddetta scuola elementare comprende 5 classi, raggruppate in due cicli: si comincia dalla quinta a sei anni a scendere (NdT).

## “Far costruire la legge”, ovvero la necessità dei rituali

Nonostante il suo sconfinato desiderio di avere una compagna, la creatura di Frankenstein resterà sola fino alla fine. Certo, attraverso la letteratura e osservando l’“ammirevole” vita quotidiana dei suoi involontari benefattori, scopre le regole che reggono la comunità degli uomini. Ha sentito nascere in sé *“una fervente ammirazione per la virtù e un uguale disprezzo per il vizio”* (Shelley, 1978, p. 215). Venera *“i legislatori pacifici: Numa, Solone e Licurgo, piuttosto che Romolo e Teseo”* (idem.). I suoi sentimenti pacifici e la sua inclinazione per la pace sociale, d’altronde, non dureranno a lungo e sappiamo cosa ne sarà quando scoprirà di suscitare solo orrore agli uomini e si accorgerà della loro incapacità di rispondere alle sue aspirazioni: *“Io, creatura demoniaca e maledetta, portavo in me un inferno e non trovando nessuno con cui simpatizzare, provavo un irrefrenabile desiderio di sradicare gli alberi e seminare sul mio cammino morte e distruzione”* (ibid., p. 228).

Si pone, allora, un interrogativo: come può un essere così sensibile, rivolto tutto intero ad un ideale di bontà e di giustizia, che all’evocazione delle grandi figure della saggezza politica e morale vibra dal più profondo di se stesso, che si commuove fino alle lacrime per la sorte delle persone sfortunate, sensibile alla bellezza della musica e all’emozione della poesia, abbandonarsi alla violenza e nella follia omicida in questo modo? Senza alcun dubbio, questo dipende anche dalla sua difformità fisica, dall’abbandono di cui è stato vittima e dall’intolleranza degli uomini nei suoi confronti. Ma per spiegare un mutamento così repentino e totale e questa “presenza di un inferno in lui”, questi terribili e consecutivi passaggi all’azione? Questa violenza che tronca in modo così brutale con le sue inclinazioni originarie? No di certo. Qui la creatura illustra perfettamente un fenomeno purtroppo confermato dalla storia recente del secolo appena conclusosi: i patetici impeti morali, l’emozione estetica davanti ai cuori nobili e generosi e la lacrima che spunta di fronte alle più grandi opere della cultura non salvaguardano con sicurezza contro gli stravolgimenti radicali nella barbarie. La convinzione morale, per quanto radicata nel culto della cultura classica, non può in nessun caso sostituire **la costruzione della Legge e la determinazione etica.**

Osserviamo bene questo fenomeno nella quotidianità delle nostre classi quando vediamo certi alunni, per altro sensibili alle sorti delle popolazioni diseredate e commossi fino alle lacrime - anche se si ostinano a nasconderle - davanti a *Il Monello* di Chaplin, incapaci di resistere ai loro impulsi immediati, che umiliano deliberatamente un compagno o un insegnante, che lasciano sfuggire, come per sbaglio, una bestemmia, un insulto o un pugno, che cadono in preda ad attacchi di collera che nessuno è in grado di contenere e in cui il faccia a faccia diventa un corpo a corpo e si ingaggia la lotta contro un avversario fino alla morte simbolica di uno dei due contendenti.

Più banalmente, o, meglio, più quotidianamente, da quando si avventurano fuori dalla magistralità tradizionale e dalle sue tacite regole di apparente sottomissione, tanti insegnanti si scontrano con un gruppo di allievi in cui regna il tumulto, in cui non è possibile alcuna disciplina basata sulla parola, in cui si sfiniscono nella richiesta del silenzio e del rispetto dell’altro, prima di fare appello al ricatto più banale: “Se non vi calmate, torneremo ai metodi che si sono già dimostrati validi” e di concludere: “Prendete un foglio: interrogazione scritta! E che sia ben chiaro che conterà nella media del trimestre!”.

Alcune persone si stupiscono di questi fenomeni, gridano allo scandalo, incriminano l’influenza dei media e l’abdicazione delle famiglie, si rifugiano nella nostalgia per un sistema in cui i codici sociali venivano costruiti prima ancora di arrivare a scuola. Altri immaginano di risolvere magicamente il problema decretando che “la Scuola deve trasformarsi in un santuario”. Ma la scuola e i comportamenti degli alunni non possono essere trasformati per decreto. Un gruppo di bambini o di adolescenti non accede ad una socialità rispettosa delle persone che ne fanno parte solo perché un adulto lo chiede o cerca di imporlo con la forza; certo, succede che, per fare piacere a “un insegnante a cui si vuole molto bene” o “che ispira soggezione”, si ottengano dei momenti di calma, perfino di dialogo. Ma se non si costruisce la Legge, la violenza riemerge da un’altra parte, nei corridoi, nel corso o nella classe di un collega. E come immaginare che potrebbe essere altrimenti? Un ragazzo che si trascina dietro quindici anni di situazione penosa, che non ha mai visto i suoi genitori alzarsi la mattina per andare a lavorare, che non intravede nessun avvenire professionale, che non

ha padronanza né delle chiavi culturali per comprendere le impasse nelle quali si trova né delle parole per esprimere il suo smarrimento non può, dall'oggi al domani, mutare in modo radicale il suo comportamento. Gli si può chiedere di porre fine alla violenza solo se esistono luoghi per parlare e se gli si danno i mezzi per prendere la parola. Ebbene, dalla notte dei tempi gli uomini sanno che sono necessari rituali molto rigidi e un lungo periodo di apprendimento perché alla fine, a volte, "la parola emerga dal tumulto", come dice Fernand Oury. La religione, la giustizia e la stessa politica ce ne mostrano un'infinità di esempi: guardiamo l'Assemblea Nazionale e il modo in cui certe sedute si trasformano in scontro verbale e arrivano a un passo da sbandamenti preoccupanti. Bene, lì c'è "la crema della nazione", un battaglione di guardie repubblicane, il decoro che si impone, dei cancellieri che trascrivono minuziosamente tutto quello che viene detto e che sarà pubblicato sul *Journal Officiel de la République*<sup>10</sup>, una moltitudine di sotto-commissioni e di commissioni che hanno preparato i lavori, un presidente di seduta e dei vice-presidenti che dispongono di strumenti tecnici e giuridici per "calmare le acque". E quando si tratta di adolescenti di quartieri difficili, si crede che basti metterli in "scatole da scarpe" a pacchetti da trenta perché si rispettino spontaneamente e si ascoltino serenamente gli uni gli altri. Allo stesso modo osserviamo la giustizia e le condizioni che questa istituzione esige per regolare una controversia tra due avversari: capiamo bene che è impossibile metterli faccia a faccia in presenza di una terza persona dalla posizione mal definita, perché le cose si sistemino da sole. E vorremmo che dei sorveglianti, degli insegnanti, degli educatori regolassero sul campo, alla bell'e meglio, nell'angolino di un ufficio in cui sono disturbati ad ogni momento, e senza una particolare preparazione, problemi gravi che bambini e adolescenti si trascinano dietro da anni e da cui dipendono, nello stesso tempo, il loro avvenire e quello dell'istituzione scolastica nella quale si trovano! In realtà, ognuno misura il carattere derisorio di tali situazioni... perché ciascuno sa bene - e lo ha sperimentato in prima persona - che per affrontare tali momenti in cui la carica affettiva è massima servono rituali costruiti per incanalare le pulsioni, consentire di mettere le emozioni del momento ad una certa distanza e instaurare una mediazione tra le relazioni duali.

È ovvio che qui non si può trattare di un rituale casuale, poiché verrà fatto notare, a giusto titolo, che i periodi più bui della nostra storia e i momenti di barbarie più terribili (come il nazismo, per esempio) sono stati anche i più ricchi di rituali. Verrà sottolineato il fatto che i fenomeni di gruppo e quelli tribali che si sviluppano tra i giovani (come la musica "tecno" che si pone come obiettivo di portare al "trance") comportano rituali particolarmente pericolosi. Ma qui si tratta di rituali fusionali che impongono alla persona di rinunciare a qualunque identità specifica per fondersi con una massa che restituisce, come identità, solo l'appartenenza al gruppo e l'adesione alla fantasmatica comune. In contrapposizione a questi rituali fusionali, i rituali pedagogici sono "rituali-quadro", forme vuote, strutturazioni dello spazio e del tempo abitabili da ciascuno senza dovere rinunciare a essere se stessi: tutto il contrario. Le regole che impongono sono regole che consentono di liberarsi dalla sollecitazione affettiva immediata, di osare una parola nuova, di mettersi in gioco in modo diverso. Da Freinet a Oury, da Makarenko a Korczak, i pedagogisti hanno così stabilito dei punti fermi perché un rituale permetta "alla voce di distinguersi dal grido", perché un "bambino bolide, fuorilegge, si liberi dalla maschera che lo brucia", "perché disponga di un luogo di interpellanza - di richiesta e condivisione della parola - e possa, a differenza di Narciso, separarsi dalle immagini nelle quali si pietrificava e si consumava". (Imbert, 1996, p. 179).

I rituali pedagogici che permettono ai soggetti di mettersi in gioco, di liberarsi dall'immaginario e di scoprire il potere liberatorio della Legge sono caratterizzati da qualche semplice regola: **l'integrazione nella vita scolastica**: un "consiglio" non è un luogo in cui si chiacchiera e si parla di cose a caso in funzione della buona volontà degli uni e degli altri, ma un luogo, e un momento, inscritto in un'istituzione precisa il cui oggetto non è né il benessere comune né la sorveglianza della gioventù al minor costo possibile, ma, piuttosto, l'apprendimento e lo sviluppo delle persone che vi sono accolte. È a questo progetto che devono essere ricondotti i problemi incontrati. Uno dei paradossi, nonché il principale scoglio della maggioranza delle "concertazioni scolastiche", è che si appropriano di questioni del tutto secondarie e senza rapporto diretto con l'organizzazione stessa dell'apprendimento all'interno della classe, che

---

<sup>10</sup> *Gazzetta Ufficiale della Repubblica* 81

resta sempre fuori dall'interrogazione. Il "consiglio" diventa allora, secondo i casi, un momento in cui ci si sfoga, un'occasione in cui si discute amabilmente, una riunione in cui si organizzano club e uscite... ma restando completamente estraneo alle domande che, tuttavia, riuniscono veramente le persone in questo luogo: come organizzarsi perché ognuno apprenda il meglio possibile, perché la vita collettiva aiuti ciascun alunno a farsi carico del suo lavoro, perché l'insegnante non si sfinisca nel chiedere la calma ogni cinque minuti, perché quelli che in una disciplina sono più avanti possano aiutare quelli che sono rimasti indietro, perché le esposizioni cattedratiche siano più efficaci e le valutazioni più formative, ecc.?

**la regolarità:** quanti "consigli" e riunioni di rappresentanti degli studenti hanno luogo solo nel mese di gennaio... quando l'istituzione scolastica decide di rimettere la pedagogia nel magazzino degli accessori e applicarsi, infine, alle cose serie come il passaggio alla classe superiore? Così gli adulti si discreditano quando, incapaci di mantenere la propria parola, chiedono ai bambini di mantenere la loro.

**la prevedibilità:** gli alunni devono sapere quando avranno luogo i "consigli" ed essere certi di poter contare su questo momento e questo luogo perché la sospensione immediata della violenza non si accompagni a una frustrazione irrimediabile. Esistono ancora troppe situazioni scolastiche in cui l'insegnante spiega agli alunni che non è il momento, durante una lezione, di fare questa o quella recriminazione o quella domanda: "Non parlarne ora, ne parlerai in consiglio". Ma lo ribadisco, bisogna pure che ci sia un "consiglio"!

**la preparazione:** un "consiglio" non si improvvisa, ma deve essere preparato minuziosamente e il suo ordine del giorno deve essere stabilito a partire da una raccolta preliminare di domande. Questa raccolta può essere effettuata attraverso una "scatola del consiglio" messa a disposizione degli alunni o, come suggerisce

Freinet, attraverso il progressivo riempimento, nel corso della settimana, di una tabella in cui gli alunni annotano le loro osservazioni in tre colonne: "Approvo-Critico-Propongo".

**l'organizzazione pratica:** deve essere ad ogni costo determinante. Non si può parlare guardando la nuca del compagno a cui ci si rivolge; all'inizio dell'anno non ci si può parlare se non ci si conosce e se il nome di ognuno non è ben in vista davanti a lui.

**la definizione delle prerogative del "consiglio":** bisogna conoscere con precisione ciò che può essere oggetto di discussione e ciò che invece deve restare fuori dal "consiglio". Non si può parlare di una persona che non è presente e che non può spiegarsi. Allo stesso modo ci sono oggetti di dibattito che esulano dal potere del "consiglio": si tratta di una cosa del tutto naturale, poiché nessun organismo è onnipotente. È importante esserne consapevoli ed è soprattutto importante che le prerogative attribuite siano realmente effettive. Niente è più scoraggiante che parlare di cose delle quali non si ha alcuna padronanza,

**la definizione dei ruoli:** nessun "consiglio" può funzionare senza un presidente e un segretario di seduta; nessun organismo può lavorare se i ruoli non sono definiti e rispettati,

**il rispetto della modalità di funzionamento prevista:** l'ordine del giorno deve essere rispettato, le modalità di assegnazione della parola devono essere conformi al regolamento elaborato di concerto e gli orari osservati scrupolosamente... altrimenti l'intera organizzazione rischia di sgretolarsi e di perdere la sua credibilità,

**la presenza di un verbale:** ad ogni seduta è necessario ritornare con sistematicità alle conclusioni della seduta precedente e verificare se sono state applicate e hanno avuto effetto. E necessaria una "giurisprudenza" minima al fine di permettere al gruppo di non ridiscutere sempre tutto, di evitare le ingiustizie e anche di fare, ad ogni nuovo avvenimento, dei paragoni che saranno sempre ricchi di insegnamenti. E per questo che è necessario un "giornale di bordo" del "consiglio",

**il pragmatismo dell'insegnante:** il "consiglio" non è un organismo autogestito senza un adulto. Supportarlo in grado di funzionare in questo modo significherebbe negare la necessità dell'educazione. L'adulto o gli adulti presenti in "consiglio" non devono esitare ad intervenire quando è impellente che lo facciano: la sicurezza fisica o psicologica di un bambino, l'eccessiva assunzione di rischio da parte del gruppo, la sua manipolazione da parte di qualche leader particolarmente forte e pericoloso! L'organizzazione di un "consiglio" non rappresenta il rifiuto del maestro di esercitare il potere, ma significa situare il potere al posto in cui dovrebbe essere, cioè là dove garantisce l'espressione, l'apprendimento e lo sviluppo ottimale di ognuno. Su questo punto, Fernand Oury ci mette in guardia con forza: *"Spesso accade che democratici ottimisti o scrupolosi, entusiasti dalle ideologie dette di avanguardia, rifiutino di intervenire in un gruppo. Con pretesti etici, il maestro rifiuta il potere. L'esperienza risponde come al solito: l'intero gruppo, i più fragili e il maestro dimissionario sono manipolati a proprio piacimento dagli elementi più dinamici. Conosciamo il seguito: dopo la festa e l'agitazione gioiosa, subentrano*

*l'ansia, l'abbattimento e l'apatia depressiva nella rassicurante ripresa del controllo. Nel migliore dei casi, l'insegnante, guarito per sempre da quella che chiama 'la nuova educazione', risale bene o male in cattedra e riprende la sua lezione" (Oury, Vasquez, 1981, p. 478).*

Inteso in questo modo, evidentemente il "consiglio" non ha niente della soluzione miracolosa ai problemi della Scuola: permette solo di impegnarsi in una lenta e difficile costruzione della Legge, che consentirà ad ognuno di osare la propria parola e di "farsi opera di se stesso" all'interno di una collettività più serena.

Ma una tale struttura è di non facile realizzazione anche per un'altra ragione che non bisogna nascondersi: quando un educatore chiede a un bambino o a un adolescente di sospendere un impulso immediato, di aspettare il "consiglio" per riferire un punto di vista che dovrà allora argomentare in un contesto preciso, esige da lui qualcosa che è molto difficile. Certo, bisogna scommettere che questa interdizione del passaggio all'atto immediato assumerà, nel tempo, tutto il suo significato: quando l'allievo capirà che in realtà questa interdizione l'autorizza a conquistare forme di espressione infinitamente più elevate e soddisfacenti, gli permette di liberarsi dal godimento immediato per accedere a un desiderio e mettere in gioco la sua volontà. Ma queste scoperte non arriveranno che in modo tardivo. Nell'istante in cui l'interdizione del passaggio all'atto è proferita dall'educatore, assume proprio i connotati di una vera "interdizione" e viene vissuta come tale, con tutte le frustrazioni che induce.

È allora che viene messa alla prova la determinazione dell'adulto: facendosi carico delle inevitabili frustrazioni dell'interdizione, assumendosene pienamente senza, tuttavia, rinunciare a far scoprire, con l'andare del tempo, quello che l'interdizione autorizza. Posizione, tra tutte, delicata, ma posizione educativa essenziale.

Qui siamo proprio agli antipodi dell'attitudine del dottor Frankenstein: l'educatore non abbandona l'altro ai suoi impulsi per poi rimproverargli di essersi lasciato andare, ma costruisce il contesto in cui l'altro scopre man mano le regole che sono alla base della socialità, quelle che gli consentiranno di mettere in gioco la sua persona, permettendo agli altri di fare altrettanto e scoprendo il carattere profondamente solidale di questi due approcci.

## Far condividere la cultura", ovvero la modestia dell'universale

"Chi, dunque, cercherebbe il sapere in modo così insensato da inviare i suoi figli a scuola per sapere quello che pensa il maestro?" chiedeva già Sant' Agostino. Certo, si dirà che il maestro non insegna quello che pensa, ma quello che sa, quello che a lui stesso è stato trasmesso da altri maestri a cui, a loro volta, era stato trasmesso dai loro maestri. Anche se i saperi si sono evoluti, anche se oggi si rinnovano più in fretta delle generazioni, quello che ne fa una cosa diversa dalle opinioni, che li fissa a una cultura, che conferisce loro la legittimità di essere insegnati, è che hanno fondamento in una storia. A certi riguardi, si ha dunque ragione a dire che la Scuola deve essere "conservatrice" (Arendt, 1989): essa conserva il legame tra le generazioni, lo ricostituisce quando è minacciato, permette ad ogni generazione di non dover ripartire da zero ed esorcizza questa paura dell'abbandono che attanaglia l'umanità da quando gli uomini, sull'esempio di Lascaux, invocavano creature misteriose che, con tutta probabilità, avevano lo scopo di rispondere alla loro sconfinata domanda di paternità. Così si interrogavano sul mondo cercando, a modo loro, di rispondere alla domanda fondatrice che si pone la creatura di Frankenstein: *"Chi ero, allora, io, esattamente? Ignoravo tutto della mia creazione e del mio creatore [...] Questa domanda riaffiorava di nuovo dalla mia anima senza che io potessi rispondervi in altro modo che attraverso gemiti lamentosi"*. (Shelley, 1978, p. 200, 202).

Così, gli allievi non vanno a scuola per imparare quello che pensa il maestro, ma proprio per sapere chi sono, chi li ha creati, quali eredità possono rivendicare e cosa possono tradire o sovvertire. Vanno a scuola per scoprirvi, secondo la bella espressione ripresa da Danièle Sallenave, "il dono dei morti".

Forse si dirà che esistono discipline in cui la tradizione culturale è secondaria rispetto al metodo di pensiero posto in essere e che in questo caso, in effetti, il maestro deve svelarsi. Jacques Muglioni, che resta il pensatore di riferimento nell'insegnamento della filosofia, descrive la "lezione di filosofia" come l'espressione di un pensiero vivente che si costruisce davanti agli allievi e che può invitarli, con la sua esigenza di razionalità, di precisione concettuale e il lavoro che effettua su se stessa, a esercitare una riflessione personale (Muglioni, 1993). Ma qui, da una parte il professore esercita la sua riflessione su oggetti culturali nello stesso tempo suscettibili di nutrirla e sostenerla e, dall'altra, lo stesso rigore di questa riflessione fa parte dell'eredità fondatrice attraverso la quale il bambino si può costruire.

Quindi l'insegnante è, per la precisione, sempre un "passatore", un mediatore verso una cultura senza la quale il nuovo arrivato vagherebbe disperatamente alla ricerca delle sue origini, alla caccia senza speranza delle parole per pensare le sue emozioni e lenire le sue ferite, degli strumenti per capire il mondo e dare un significato agli avvenimenti che trova sul suo cammino, di concetti per arrivare alla comprensione di quello che gli capita e di quello che capita ai suoi simili. Per lui la cultura è questo insieme di oggetti tramandati dagli uomini nel corso della loro intera storia e senza la quale nessuna comprensione è possibile... Questa comprensione che, secondo la bella definizione che ne dà Christian Bobin, *"è la forza solitaria di trovare nel caos della propria vita il raggio di luce sufficiente per illuminare un po' più lontano da sé - verso l'altro laggiù, per noi come smarrito nel buio"* (1996, p. 25).

È ovvio che la cultura non garantisce la comprensione: il suo possesso - per quanto questo termine possa essere qui utilizzato - non significa che grazie ad essa sarei capace di andare verso l'altro e di capirlo, di uscire dalla mia solitudine aiutandolo nello stesso tempo ad uscire dalla sua. Ma, permettendomi di accedere a quello che mi unisce a lui, a questi oggetti in cui possiamo riconoscerci insieme, essa mi dà gli strumenti senza i quali non esiste un reale esercizio dell'intelligenza, senza i quali non ci sono che disperazione e delirio.

Avrete notato che dal nostro punto di vista è della "cultura", e non delle "discipline scolastiche" nella loro accezione tradizionale che il maestro è il passatore. Si tratta del fatto che le discipline scolastiche in nulla sono "essenze eterne e immutabili": sono costruzioni sociali provvisorie che attingono a campi epistemologici eterogenei risultanti da compromessi difficili tra le forze sociali e le esigenze dell'istituzione e che evolvono secondo le circostanze o le influenze a cui sono soggette (Meirieu, 1993; Develay, 1995). In realtà, le discipline

scolastiche rappresentano, nella loro stessa struttura, nelle decisioni sui contenuti che la loro frammentazione presuppone e nei sapienti equilibri tra quelle che l'istituzione scolastica conserva, delle scelte culturali implicite. Ogni società istituisce delle discipline scolastiche, ne traccia i confini e ne definisce i saperi costitutivi in funzione di quello che essa considera come essenziale trasmettere al nuovo arrivato. Questo è il motivo per il quale alcune discipline oggi sono scomparse dalla scuola secondaria (come l'igiene, la retorica, i lavori manuali o l'astronomia), altre si sono modificate profondamente (come le lingue vive, il francese o la geografia), altre sono state introdotte di recente (come l'economia e la tecnologia), altre sono ancora in discussione (come l'informatica o la cultura religiosa), mentre altre sono stranamente trascurate (come il diritto o la sociologia). Le scelte che fanno preferire l'educazione fisica all'istruzione religiosa o l'insegnamento dei grandi testi alla grammatica strutturale non sono affatto innocenti. Sono scelte decisive che testimoniano il profilo dell'uomo e della società che si vuole preparare. La stessa cosa avviene all'interno di ogni "disciplina": il fatto di preferire la contrazione testuale alla spiegazione testuale, di insistere sull'algebra a discapito della geometria, di cominciare la fisica con l'elettricità piuttosto che con l'ottica, di trattare frettolosamente la questione delle Crociate e di tacere sulle guerre coloniali... Niente di tutto ciò va da sé. Tutto è discutibile all'interno di una società che deve chiedersi quali saperi e quale cultura sono necessari per inserirsi nella sua storia, comprenderla ed esservi attori.

Ora, a nostro avviso, il criterio resta proprio "l'universalità" dei saperi e delle conoscenze. *"Poiché, quella che rinunciava di colpo al possibile orizzonte di un universale su cui gli uomini potrebbero trovare un accordo sarebbe un'educazione ben strana. Strana perché sciuperebbe la possibilità stessa di continuare a educare, delimiterebbe in modo artificiale un processo da essa intrapreso, decreterebbe studiatamente di escludere alcuni da ciò che essa avrebbe tuttavia designato come una necessità"* (Meirieu, 1991). Insegnare significa voler comunicare quello che di più grande e più bello gli uomini hanno elaborato, ma significa anche, per definizione, volerlo comunicare a tutti. Rinunciare a insegnare determinate cose a certi uomini non significa solo entrare a far parte di un processo di selezione ed esclusione: significa ammettere che ciò che si insegna "non vale per tutti", cioè, alla fine, che non porta in sé alcuna universalità e perde qualunque legittimità ad essere insegnato nel "contratto culturale comune" che fonda la possibile unità degli uomini. Certo, questo potrà essere insegnato nel quadro di una specializzazione professionale... Ma è tutto un altro problema che non deve far dimenticare il primo.

Significa dire che l'universalità qui in questione non può essere un'universalità imposta, che essa si costruisce attraverso l'adesione degli uomini e non attraverso la concertazione delle élite. Quello che fa dell'opera di Victor Hugo *I Miserabili* un'opera universale, un'opera degna di essere insegnata, non è la decisione di alcuni uomini che hanno ammesso il suo autore all'Accademia Francese, ma è il lavoro infaticabile degli insegnanti che sono arrivati a comunicare, attraverso questo testo, delle emozioni essenziali che a loro volta sono riuscite a far con-dividere la complessità e il bisogno dell'uomo portati al massimo grado dal personaggio di Jean Valjean. In altri termini, per evitare tutte le possibili forme di dogmatismo, bisogna affermare che "l'allievo è la misura di tutti i saperi". Non per relativizzarli, ma, al contrario, per evidenziare fino a che punto è l'esigenza di universale di cui questi saperi sono portatori che li rende degni di essere acquisiti da alcune discipline scolastiche e di essere da queste inseriti in programmi e percorsi formativi perché vi abbia accesso il maggior numero possibile di persone.

L'esigenza di universalità introduce così nell'insegnamento, e in modo paradossale, una sorta di modestia essenziale. Il maestro non può imporre dei saperi in nome della loro universalità, ma deve mettere questa universalità alla prova nell'atto stesso della loro trasmissione. In questo modo la trasmissione non è imposizione e negazione della libertà dell'altro, ma è proprio riconoscimento di questa libertà. **E perché non devo sottomettere l'altro al mio sapere, ma sottoporre questo a lui, che sfuggo definitivamente alla tentazione demiurgica di Frankenstein.**

## Congedo: evitare sempre la fretta di concludere

In un recente studio, Prométhée, Faust, Frankenstein - *Fondaments imaginaires de l'éthique*, Dominique Lecourt considera il racconto di Mary Shelley come un monito contro il fascino che "l'inebriante bevanda" della conoscenza esercita sugli uomini. Per lei [Mary Shelley], *"l'ordine naturale merita solo rispetto. Ma quest'ordine, lo sacralizza: può indicare senza alcun equivoco ciò che separa il bene dal male. Per l'uomo, volerlo infrangere significa compiere 'un'opera empia'"* (Lecourt, 1996). Victor Frankenstein l'ha scoperto a proprie spese. La sua sola consolazione possibile è la decisione presa da Walton, l'esploratore alla ricerca del polo che lo raccoglie sulla banchisa, di rinunciare anche lui alla sua "ricerca insensata" e di ripartire per Londra. Così, spiega Dominique Lecourt, *"l'autore dà ad intendere che la scienza ha raggiunto limiti che sarebbe pericoloso voler oltrepassare. Lo spirito di ricerca in sé si ritrova condannato: è all'esplorazione del polo che Walton rinuncia e a una ricerca sull'origine del magnetismo terrestre. La versione moderna di Prometeo vuole avere valore dissuasivo"* (ibid., p. 105).

Si tratterebbe, in fondo, di "congelare il progresso delle conoscenze più preziose" (ibid.) attraverso l'evocazione di quello che appare come "il male radicale", di vietare l'investigazione di nuovi campi scientifici e, invece di inventare "nuovi valori che corrispondano ad un accrescimento dell'essere" e accompagnino il progresso scientifico, di demonizzare qualunque prospettiva perché nessuno metta in discussione i dogmi e le sette che li difendono. Così, Frankenstein, già spesso interpretato come una parabola politica anti-giacobina ispirata da un'ipotetica società segreta rivoluzionaria avente sede a Ingolstadt, diventerebbe una fiaba filosofica supposta in grado di scongiurare le pericolose avanzate di una scienza minacciosa. E per questo che, senza alcun dubbio, Rousseau avrebbe avuto qualche soddisfazione a incontrare il dottor Victor Frankenstein: avrebbe visto nella sua storia la conferma delle proprie tesi sul carattere deleterio del progresso tecnico. Ma questo è anche il motivo per il quale dobbiamo diffidare della metafora: poiché l'accusa contro la conoscenza, quand'anche fosse quella scientifica, non è mai innocente.

Certo, ci hanno ripetuto mille volte che "scienza senza coscienza significa solo rovina dell'anima"; ma cosa sarebbe una coscienza senza la scienza? A malapena un pensiero, qualcosa che si avvicina a un'emozione, incapace di dire se stessa, impigliata nella materialità delle cose, schiacciata sotto il peso di avvenimenti che non sarebbe in grado di comprendere e, a fortiori, di dominare. Perché la scienza è lo strumento: è la possibilità di prevedere e anticipare, di scoprire delle costanti nella mutevolezza incessante delle nostre esperienze e di non dover sempre rifare gli stessi errori. La scienza è la libertà, per noi così evidente, e tuttavia acquisita a così caro prezzo nel corso dei secoli, di predisporre un territorio affinché vi possiamo vivere senza dipendere dalle intemperie e di comunicare con i nostri simili avendo la certezza, se non di comprenderci, almeno di capirsi. La scienza è, ancora, la speranza di non soffrire molto nel fisico e di far arretrare, con la medicina, anche se di poco, l'insopportabile arbitrarietà della malattia.

Quindi, bisogna diffidare anche del mito di Frankenstein. Preoccuparsi per l'oscurantismo di cui potrebbe essere la culla. Bisogna evidenziarne con fermezza i limiti, di fronte a coloro che prenderebbero l'impossibilità di pensare "l'educazione come fabbricazione" come pretesto per ricusare qualunque ricerca sull'educazione.

Che non ci siano ambiguità. Rigettiamo radicalmente qualunque concezione tecnicistica dell'educazione e non possiamo accettare, per esempio, quello che scrive il ricercatore americano Darling Hammond a proposito degli Stati Uniti: *"Gli alunni costituiscono una materia prima che deve essere trasformata dalla scuola in base a procedure precise. Quando i risultati non fossero soddisfacenti, la soluzione consisterebbe nell'introdurre procedure ancora più dettagliate per controllare la pratica"* (Berthelot, 1994, p. 122). L'abbiamo detto e ridetto: non si fabbrica un soggetto accumulando influenze o condizionamenti; non si fa un allievo aggiungendo conoscenze su conoscenze; non si produce meccanicamente l'intenzione di imparare organizzando dei dispositivi. Ma non si permette neppure a un soggetto di costruirsi restando indifferente alle influenze che riceve, privandolo di conoscenze o lasciandolo disporre a suo piacimento e

astenendosi dal creare situazioni di apprendimento o di comunicazione con il pretesto di rispettare la sua libertà o di svilire la cultura.

La pedagogia non può fare a meno di saperi specifici. Non può prendere come pretesto il fatto che il suo oggetto è un soggetto e che essa è, in questo senso, quello che abbiamo chiamato “un’azione senza oggetto”, per rimettersi solo al carisma dell’educatore e a incontri favorevoli casuali. Semplicemente, non deve ingannarsi sul suo compito, che non è di immaginare e mettere a punto abili procedimenti per aggirare la libertà del bambino e assoggettarlo meglio, ma di inventare senza sosta, e mettendoci tutta l’intelligenza di cui l’uomo è capace, condizioni che rendano possibile la condivisione dei saperi, la gioia di scoprirli, la felicità di trovarsi nella posizione di accettare l’eredità degli uomini, di prolungarla e di superarla. Essa deve perseguire ed intensificare le sue ricerche e i suoi lavori su questioni che, in questi ambiti, restano ampiamente inesplorate: i rapporti tra gli apprendimenti cognitivi e la socializzazione, le condizioni che favoriscono il trasferimento delle conoscenze, gli ostacoli di tutti i tipi che impediscono l’accesso ai saperi, le modalità di una reale interazione tra pari che permetta lo sviluppo di tutti, la gestione del tempo, ma anche del materiale e dell’architettura scolastica, perché ognuno trovi il suo posto all’interno della scuola, le modalità di una reale formazione pedagogica dei maestri, ecc.

La pedagogia è praxis. Questo vuol dire che deve lavorare incessantemente sulle condizioni afferenti allo sviluppo delle persone e nello stesso tempo circoscrivere il proprio potere per lasciare che l’altro occupi il suo posto. Che non deve mai limitarsi al campo delle condizioni senza, tuttavia, accanirsi in quello delle cause. Che non può cadere nel fatalismo senza rinnegare se stessa, e neppure mutarsi in manipolazione senza abbandonare la propria vocazione. Essa è azione precaria e difficile, azione ostinata e tenace, ma che diffida, più di ogni altra cosa, dalla fretta di concludere.

## Bibliografia

- ALAIN. 1938, *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF, trad. it. *Pensieri sull'educazione*, 1975, Armando, Roma.
- ARENDT, Hannah. 1989, *La crise de la culture*. Paris, Folio-Essais, trad. it. *Tra passato e futuro*, 1999, Garzanti, Milano.
- ARENDT, Hannah. 1983, *Condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy, trad. it. *Vita activa: la condizione umana*, 2001, Bompiani, Milano.
- ARNIM, Achim von. 1993, *Isabelle d'Égypte*. Paris, Le Seuil, trad. it. *Isabella d'Egitto: primo amore di Carlo V*, 1996, Mondadori, Milano.
- AUGUSTIN, Saint. 1988, *De Magistero*. Paris, Klincksieck.
- BACHELARD, Gaston. 1972, *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, trad. it. *La formazione dello spirito scientifico: contributo ad una psicoanalisi della conoscenza oggettiva*, 1995, Cortina, Milano.
- BERTHELOT, Jocelyn. 1994, *Une école de son temps*. Québec, CEQ-Éditions Saint-Martin.
- BOB1N, Christian. 1996, *L'inespérée*. Paris, Folio.
- BORGES, Jorge Luis. 1987, *Le livre des êtres imaginaires*. Paris, Gallimard, trad. it. *Il libro degli esseri immaginari*, 1993, Theoria, Roma.
- BRETON, Philippe. 1995, *À l'image de l'homme - Du Golem aux créatures virtuelles*. Paris, Le Seuil.
- CARROLL, Lewis. 1994, *Alice au pays des merveilles*. Paris, Folio, n° 2657, ediz. it. *Alice nel paese delle meraviglie*, 2000, Feltrinelli, Milano.
- CASTORIADIS, Cornélius. 1975, *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Le Seuil, trad. it. *L'istituzione immaginaria della società*, 1995, Bollati Boringhieri, Torino.
- CHALAGUIER, Claude. 1992, *Travail, culture et handicap*. Paris, Bayard Editions.
- COCTEAU, JEAN. 1994, *La machine infernale*. Paris, Le Livre de poche, n. 854, trad. it. *La voce umana. La macchina infernale*, 1989, Einaudi, Torino.
- COLLODI, Carlo. 1987, *Pinocchio*. Paris, Folio-Juioir, n° 283.
- COUSINET, Roger. 1950, *L'Éducation nouvelle*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé. trad. it. *L'educazione nuova*, 1974, La Nuova Italia, Firenze.
- DEMOUGIN, Jacques (sous la direction de). 1994, *Dictionnaire des littératures françaises et étrangères*. Paris, Larousse.
- DEVELAY, Michel. 1996, *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF éditeur.
- DEVELAY, Michel (sotto la direzione di). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. 1996, *À l'école - Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Le Seuil.
- DURAND, Gilbert. 1984, *L'imagination symbolique*. Paris, PUF - Quadrige, trad. it. *L'immaginazione simbolica*, 1977, *Il pensiero scientifico*, Roma.
- DURAS, Marguerite. 1990, *La pluie d'été*. Paris, Gallimard, trad. it. *La pioggia d'estate*, 1990, Feltrinelli, Milano.
- DURU-BELLAT, Marie; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès. 1999, *Sociologie de Vécole*. Paris, Armand Colin.
- FEUERSTEIN, Reuven. 1994, "L'expérience de l'apprentissage médiatisé", in *Enseigner, apprendre, comprendre - Les entretiens Nathan 4*. Paris, Nathan, p. 205-221.
- FOUCAULT, Michel. 1975, *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, trad. it. *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, 2005, Einaudi, Torino.
- GIRARD, René. 1981, *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris, Grasset, trad. it. *Delle cose nascoste fin dalla fondazione del mondo*, 2001, Adelphi, Milano.
- HAMELINE, Daniel. 1977, *Le domestique et l'affranchi*. Paris, Éditions ouvrières.
- HAMELINE, Daniel. 1973, *Maîtres et élèves*. Paris, Classiques Hachette.
- HAMELINE, Daniel; DARDELIN, Marie-Joëlle. 1977, *La liberté d'apprendre - situation 2*. Paris, Editions ouvrières.
- HANNOUN, Hubert. 1995, *Les penseurs de l'éducation*. Paris, PUF.

HEGEL, G. W. F. 1967, La phénoménologie de l'esprit. Traduction de Jean Hyppolite, volume 1. Paris, Aubier-Montaigne.

HOUSSAYE, Jean (sotto la direzione di). 1994, Quinze pédagogues - Leur influence aujourd'hui. Paris, Armand Colin.

HOUSSAYE, Jean (sotto la direzione di). 1995, Quinze pédagogues - Tex-tes choisis. Paris, Armand Colin.

IMBERT, Francis. 1996, "L'image ou la parole", La question du sujet en éducation et en formation. Pascal Bouchard producteur, Paris, L'Har- mattan, p. 147-179.

IMBERT, Francis. 1994, Médiations, institutions et loi dans la classe. Paris, ESF éditeur.

IMBERT, Francis. 1992, Vers une clinique du pédagogique. Vigneux, Matrice.

IMBERT, Francis. 1987, La question de l'éthique dans le champ éducatif. Vigneux Matrice.

IMBERT, Francis. 1985, Pour une praxis pédagogique. Vigneux, Matrice.

JEAN, Georges. 1994, Voyages en utopie. Paris; Gallimard.

JONAS, Hans. 1993, Le principe responsabilité.. Paris, Le Cerf, trad. it. Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica, 1993, Einaudi, Torino.

KAFKA, Franz. 1985, La colonie pénitentiaire (et autres récits). Paris, Gallimard, trad. it. La colonia penale e altri racconti, 2005, Datanews, Roma.

KANT, Emmanuel. 1980, Réflexions sur l'éducation. Paris, Vrin.

KOJÈVE, Alexandre. 1947, Introduction à la lecture de Hegel. Paris, Gallimard.

LA GARANDERIE, Antoine de. 1980, Les profils pédagogiques. Paris, Le Centurion, trad. it. I profili pedagogici, 1991, La Nuova Italia, Firenze..

LAFFITTE, René. 1985, Une journée dans une classe coopérative. Paris, Syros.

LANE, Harlan. 1979, L'enfant sauvage de l'Aveyron. Paris, Payot, trad. it. Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron, 1989, Pinin, Padova.

LECERCLE, Jean-Jacques. 1994, Frankenstein: mythe et philosophie. Paris, PUF, trad. it. Frankenstein: mito e filosofia, 2002, Ipermediurn, Napoli.

LECOURT, Dominique. 1996, Prométhée, Faust, Frankenstein - Fondaments imaginaires de l'éthique. Paris, Les empêcheurs de penser en rond.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1962, La pensée sauvage. Paris, Pion, trad. it. Il pensiero selvaggio, 2003, Net, Milano.

LEVINAS, Emmanuel. 1985, Le temps et l'autre. Paris, PUF, trad. it. Il tempo e l'altro, 1997, Il Melangolo, Genova.

MALSON, Lucien. 1964, Les enfants sauvages. Paris, Gallimard, coll. "10-18", trad. it. I ragazzi selvaggi, 1971, Rizzoli, Milano.

MAURIAC, François. 1977, Le sagouin. Presses-Pocket, trad. it. Siepi dorate; Lo scimmiettino : romanzi, 1959, Mondadori, Milano.

MEIRIEU, Philippe. 1995, La pédagogie entre le dire et le faire. Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Philippe. 1993, L'envers du tableau. Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Philippe. 1991, Le choix d'éduquer. Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Philippe. 1989, Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Philippe. 1987, Apprendre, oui... mais comment. Paris, ESF éditeur, trad. it. Imparare... ma come?, 1991, Cappelli, Bologna.

MEIRIEU, Philippe. 1985, L'école, mode d'emploi. Paris, ESF éditeur.

MEIRIEU, Philippe. 1984, Apprendre en groupe? Volume 1 : Itinéraire des pédagogies de groupe, Volume 2: Outils pour apprendre en groupe. Lyon, Chronique sociale ; trad. it. Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali, 1978, La Nuova Italia, Scandicci.

MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel. 1992, Émile, reviens vite, ils sont devenus fous. Paris, ESF éditeur.

MEYRINK, Gustav. 1992, Le golem. Paris, Stock, trad. it. Il Golem, 2002, Bompiani, Milano.

MOLES, Abraham. 1971, "Le judaïsme et les choses", in *Tentation et action de la conscience juive*. Paris, PUF, p. 241-252.

MONTAIGNE, Michel de. 1967, *Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard-La Pléiade, trad. it. Saggi, 1989, Mondadori, Milano.

MUGLIONI, Jacques. 1993, *L'école ou le loisir de penser*. Paris, CNDP.

NOIZET, Georges; CAVERNI, Jean-Pierre. 1978, *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.

OURY, Fernand; OURY, Jean; POCHET, Françoise. 1986, *L'année dernière j'étais mort*, signé Miloud. Vigneux Matrice.

OURY, Fernand; THEBAUDIN Françoise. 1995, *Pédagogie institutionnelle*. Vigneux Matrice.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aida. 1981, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspéro.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aida. 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspéro, trad. it. *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa: I presupposti della pedagogia istituzionale*, 1978, Emme, Milano.

PAGNOL, Marcel. 1988, *Le temps des amours*. Paris, Éditions de Fallois, trad. it. *Il tempo degli amori*, 2006, Neri Pozza, Vicenza.

PERRENOUD, Philippe. 1994, *Métier d'élève et ses du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur.

PESTALOZZI, Johann-Heinrich. 1994, *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne, Payot.

PESTALOZZI, Johann-Heinrich. 1985, *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, trad. it. *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, 1974, La Nuova Italia, Firenze.

PESTALOZZI, Johann-Heinrich. 1985, *La lettre de Stans*. Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, trad. it. *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, 1986, La Nuova Italia, Firenze.

REBOUL, Olivier. 1989, *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF, trad. it. *La filosofia dell'educazione*, 1997, Armando, Roma.

REBOUL, Olivier. 1989, "Les valeurs de l'éducation", *Encyclopédie universelle*, volume 1: *L'univers philosophique*, sous la direction d'André Jacob. Paris, PUF.

REBOUL, Olivier. 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris, PUF, trad. it. *Apprendimento, insegnamento e competenza, per una filosofia dell'educazione*, 1983, Armando, Roma.

REY, Bernard. 1996, *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF éditeur, trad. it. *Ripensare le competenze trasversali*, 2003, Angeli, Milano.

RICOEUR, Paul. 1995, *La critique et la conviction*. Paris, Calmann-Lévy, trad. it. *La critica e la convinzione*, 1997, Jaca Book, Milano.

RICOEUR, Paul. 1980, *Soi-même comme un autre*. Paris, Le Seuil, trad. it. *Sé come un altro*, 1993, Jaca Book, Milano.

ROSENTHAL, Robert A; JACOBSON, Lenore. 1971, *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman, trad. it. *Pigmaliione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, 1983, Angeli, Milano.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1966, *Emile, ou De l'éducation*. Paris, Garnier-Flammarion, trad. it. *Emilio*, 1998, Laterza, Bari.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1964, *Pygmalion Oeuvres complètes*. La Pléiade, volume 2, p. 1224-1232, trad. it. *Opere*, 1972, Sansoni, Firenze.

SHAW, Bernard. 1983, *Pygmalion*. Paris, L'Arche, trad. it. *Pigmaliione*, 1989, Mondadori, Milano.

SHELLEY, Mary 1978, *W. Frankenstein ou le Prométhée moderne*. Verviers, Marabout, trad. it. *Frankenstein, ovvero il Prometeo moderno*, 2001, Garzanti, Milano.

SPARK, Muriel. 1989, *Mary Shelley, La mère de Frankenstein*. Paris, Fayard, trad. it. *Mary Shelley*, 2002, Le lettere, Firenze.

YENDT, Maurice. 1996, Pinocchio (presentazione dell'adattamento di). Lyon, Théâtre des jeunes années.

Opere di Philippe Merieu tradotte in italiano:

Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali Scandicci (FI), La nuova Italia, 1987.

Imparare... ma come? Bologna, Cappelli, 1990.

I compiti a casa; genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo Milano, Feltrinelli, 2002.