

■ I rischi di medicalizzazione nella scuola

Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?

Alain Goussot

Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Breve quadro storico e evoluzione culturale

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

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

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

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

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

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

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

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

esperienze precedenti;

2) la ricerca educativa avrebbe un carattere fin troppo «ideologico»: le ricerche educative sembrano più affermazioni ideologiche che dimostrazioni scientifiche;

3) la ricerca educativa avrebbe una scarsa qualità sul piano metodologico: spesso si svolge con modalità generiche, confuse e senza protocolli di ricerca precisi;

4) la ricerca educativa avrebbe poco rigore metodologico: una tendenza a privilegiare la ricerca qualitativa e a trascurare i dati empirici;

5) la ricerca accademica sarebbe lontana dalla pratica e dall'applicabilità politica: gli studi sono scarsamente produttivi e poco utili alla politica scolastica.

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

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

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

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

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

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

Si può fare lo stesso tipo di ragionamento per gli alunni «difficili», quelli con «comportamenti problema» o con «bisogni educativi speciali». Mai uno studio statistico ci permetterà di sapere come costruire la relazione con un alunno in difficoltà, come aiutarlo nel proprio percorso di studio senza ferire e annullare la sua dignità, come inventare dei dispositivi d'intervento pedagogico che sappiano alimentare le sue capacità di affrontare gli ostacoli e di superarli rafforzando la sua esistenza come soggetto autonomo. Le maggiori critiche all'EBE sono state formulate da Martyn Hammersley, docente e ricercatore in scienze dell'educazione e scienze sociali della Open University, che precisa alcuni aspetti fondamentali della ricerca in educazione:

- 1) Difendere il pluralismo metodologico nella ricerca educativa.
- 2) Il paradigma positivista dell'EBE e il suo modello esplicativo di tipo causalistico è inadeguato poiché lo sviluppo umano, la relazione e l'esperienza educativa hanno un alto tasso di imprevedibilità (non è possibile pensare di potere costruire delle situazioni sperimentali in laboratorio orientate a provocare cambiamenti controllati e standardizzati).
- 3) L'EBE trascura completamente il contesto sociale, storico e culturale: si tende in quell'approccio a sottovalutare la complessità dei rapporti umani e dei processi sociali. A differenza di una situazione da laboratorio è illusorio pensare di poter identificare e neutralizzare le variabili pertinenti in una situazione educativa. La relazione educativa, mediata dalla storia e la soggettività vissuta delle persone, è un processo insieme complesso, contraddittorio e in parte imprevedibile. Le interazioni nel contesto educativo sono anche dinamiche e in continua evoluzione.
- 4) Usare delle generalizzazioni in educazione non serve molto per capire lo specifico.
- 5) Ogni attività d'insegnamento e apprendimento comporta una molteplicità di interazioni come le caratteristiche sociali, culturali e psicologiche degli studenti, quelle degli insegnanti, il tipo di curriculum, la comunità dove è collocata la scuola...

6) Le realtà educative e i contesti scolastici cambiano e subiscono dei processi di trasformazione di tipo socio-culturale.

7) L'ossessione dell'EBE sull'oggettività dei dati non tiene assolutamente conto dei codici culturali del contesto, dei vissuti degli attori del contesto e dei valori, delle rappresentazioni che hanno del proprio ruolo e del rapporto con l'altro.

8) Non si può eliminare l'importanza dei valori poiché spingono alunni, insegnanti, famiglie ad agire e a costruire dei rapporti di un certo tipo.

Le critiche di Hammersley si possono ritrovare nelle riflessioni recenti di studiosi dell'educazione e pedagogisti dell'area francofona come il canadese (del Quebec) Claude Lessard e Philippe Meirieu. Lessard parla di trappola di una politica dell'*evidence based* e precisa che non si può eliminare dalla ricerca in educazione il riferimento ai valori e alle concezioni che gli attori hanno di quello che, secondo loro, è desiderabile. Non si può ridurre l'apprendimento a ciò che è misurabile, alla sua efficacia. Per Philippe Meirieu con l'EBE vi sono dei grossi rischi di semplificazione e di riduzionismo: viene liquidato l'orizzonte assiologico e l'insegnamento si riduce alla esclusiva ricerca dell'efficienza. Conta la performance e non il processo formativo. In questa prospettiva rischia di scomparire la persona nella misura in cui l'alunno è ridotto ad una unità di misura identificabile con il suo comportamento come individuo competente sul piano tecnico e adattato in modo funzionale al contesto.

Da questo punto di vista c'è una convergenza di giudizio con l'analisi proposta dallo psicanalista lacaniano Massimo Recalcati nel suo libro *L'ora di lezione* dove scrive:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le prospettive della scuola: riappropriarsi della pedagogia

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

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

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

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

Come scrive Massimo Recalcati nel suo recente libro, *L'ora di lezione*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Come nota Meirieu:

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

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

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

Il tempo pedagogico e la sua possibile utopia

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

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

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

cuni punti:

- 1) nessuno può imparare a svilupparsi al posto di qualcun'altro;
- 2) nessuno può imparare a svilupparsi da solo;
- 3) per imparare a svilupparsi ogni soggetto ha bisogno di condizioni favorevoli che l'educatore deve costruire, creare, inventare e ricreare in continuazione;
- 4) nessuno può imparare o crescere al posto di un altro ; in questo senso ogni apprendimento è contrario ad ogni logica di addestramento;
- 5) ognuno può imparare a crescere;
- 6) non abbiamo mai finito di creare le condizioni favorevoli all'apprendimento e alla crescita.

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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