

Controllarsi o essere controllati? Il controllo e la ricerca

Andrea Canevaro
Professore emerito dell'Alma Mater, Università di Bologna

forum

Sommario

La questione delle telecamere di sorveglianza: un dettaglio antipatico o rassicurante? Una minaccia per la prospettiva inclusiva? Ogni progetto nasce da una curiosità drammatica che impegna nella ricerca di risposte. Chi educa accoglie le sfide e si educa educando. E se le telecamere, anziché servire per spiare e sanzionare, fossero al servizio di ricerca e supervisione? Se invece di seminare sfiducia e timori, facessero crescere i progetti belli, individuando gli elementi, piccoli o grandi, che aiutano a crescere evolvendo?

Parole chiave

Telecamere nascoste, bivio, controllo, sanzione, minaccia, ricerca e supervisione, fiducia da far crescere.

Telecamere e non solo

Prendiamo spunto dall'attualità — la presentazione di un disegno di legge — per ragionare brevemente sui rapporti che possono esserci fra controllo e ricerca. La questione delle telecamere di sorveglianza nelle strutture educative e residenziali non è un elemento da affrontare extrapolandolo dall'insieme in cui è collocato. La prospettiva inclusiva non è un insieme di dati di fatto. È un divenire evolutivo che deve avere dei solidi punti di riferimento. Può sembrare una contraddizione. È la caratteristica, affascinante e a volte stupefacente, della dinamica evolutiva. Michel Serres (1991) sostiene che non siamo uno ma due. Mancino e destrorso, il corpo di ciascuno si compone di due fratelli nemici, gemelli perfetti, nello stesso tempo

simmetrici e asimmetrici, concorrenti e contrastanti. L'apprendimento come meticcio è rappresentato da Serres dalla coppia bambino-schiavo, e dal viaggio, dal percorso che permette uno scambio problematico: il bambino, padrone, si affida allo schiavo, che conosce il fuori, l'esterno, l'esclusione, l'emigrare. Arriveranno insieme alla porta della scuola, e quel bambino avrà compiuto un cambiamento. Non c'è apprendimento senza esposizione, anche pericolosa, all'altro. È un viaggio verso l'esterno, con uno schiavo pedagogo, che sembra avere un compito molto modesto, come è proprio di uno schiavo. Accompagnare è niente, come partire da casa. Tutto comincia da questo niente.

La conoscenza e l'apprendimento sembrano nascere da un niente che contiene l'incontro con la differenza. Tra bambino e schiavo

c'è una differenza che immaginiamo anche fastidiosa. Lo schiavo ha un doppio ruolo: di sottomissione e di pedagogo, di educatore. Il primo contiene l'altro; anzi: lo schiavo può essere considerato buon educatore solo se accetta la sottomissione. Uno schiavo ribelle sarà educatore per un tempo molto breve. Però può giocare d'astuzia, e mettere la sua ribellione in un'opera dell'intelletto e dell'ingegno. Deve trovare un modo per vivere la propria ribellione senza rimanerne vittima.

A sua volta, il bambino patrizio deve sottomettersi allo schiavo per imparare, e, imparando, mantenere e perfezionare uno statuto di superiorità. Se l'apprendimento ha bisogno di passare attraverso un transfert e un'identificazione, non deve però fermarsi a queste fasi: identificarsi non vuol dire assumere l'identità dell'altro, o modellarsi sull'altro. E l'identificazione deve essere reciproca, anche se difficilmente è sintonica o consonante: il passo dello schiavo deve misurarsi su quello del bambino, e viceversa; ma quello dello schiavo deve far capire quale è il passo di un adulto, mentre quello del bambino ha la promessa, e la fatica, del futuro passo da adulto. La reciprocità è un punto di passaggio: lo schiavo rimarrà schiavo, e il padrone bambino crescerà padrone.

Questo impianto «drammatico» della conoscenza e dell'apprendimento ha una particolare intensità dolorosa in rapporto alla trasmissione della memoria, quando questa ha come tema, ad esempio, il genocidio. In questo caso, l'impianto che abbiamo chiamato «drammatico» raggiunge una tragicità difficile da sopportare. Ve detto che il termine «dramma» etimologicamente riporta ad «azione», che non è solo il contrario di «inerzia» ma è soprattutto l'assenza di «narrazione». Il dramma rappresenta azioni senza narrazione: chi è spettatore deve completare con una propria narrazione le azioni che vede e ascolta. La narrazione è un tessuto connettivo

che permette di tenere insieme elementi differenti. La drammaticità è data dall'incontro e dallo scontro di azioni senza la spiegazione di tessuto connettivo narrante. È anche per questo che interpreto lo «sfondo integratore» come un tessuto narrativo.

La differenza dello schiavo e del bambino vive sul patto tacito della sopravvivenza, e quindi del rispetto per l'altro vivente. Al termine del percorso di accompagnamento, la vita dello schiavo è ancora nelle mani del padrone. Il genocidio rompe questo patto tacito, e consegna nelle mani del padrone la morte dello schiavo. La memoria di un genocidio può essere trasmessa come conoscenza e apprendimento? Credo che nella risposta a questa domanda vi siano le componenti conflittuali di ogni conoscenza e di ogni apprendimento, portate a una intensità tragica insopportabile.

Auschwitz è diventato il simbolo del genocidio nazista, a sua volta simbolo dei tanti genocidi sepolti nella storia dell'umanità. Auschwitz e il genocidio nazista rappresentano un evento eccezionalmente grave, per sforzo organizzativo e valore simbolico. Evitando la banalizzazione che porta a ritenere il genocidio una delle possibili soluzioni di momenti di crisi intensa; evitando l'enfasi dell'unicità del genocidio nazista, che porterebbe a ritenere che ogni altro evento possa essere tollerato, «la terza possibilità [...] è quella di utilizzare il riferimento ad Auschwitz per debanalizzare e far risaltare tanti fenomeni che tolleriamo soltanto perché da secoli siamo abituati e condizionati a farlo [...] è proprio il carattere di intollerabilità dell'altro fenomeno che ridiventa sensibile attraverso il prisma di Auschwitz, [...] per demolire tutte le parvenze di spiegazione/ giustificazione» (Chaumont, 1995).

Le cronache ci portano quotidianamente notizie drammatiche: «[...] stavamo condividendo le nostre memorie dell'estate scam-

biandoci ricordi intimi e comici, a un tratto, dalle parole di Elisa è emersa l'immagine [...] di Aylan, il piccolo bambino curdo di Kabanê, morto affogato a tre anni e fotografato steso sul bagnasciuga di Kos. [...] È stato in quel momento che Mario [...] ha interrotto la nostra conversazione formulando una domanda imprevista: "Maestro, perché le persone emigrano?". [...] "È una domanda importante", rispondo. "Credo che dovremmo dedicare molto tempo ad affrontare il problema che hai posto". "Se è un problema dobbiamo cercare i dati", ha aggiunto la mattina dopo Ambra, tornando alla domanda di Mario e collegandola al modo in cui stiamo imparando a ragionare in matematica» (Lorenzoni, 2019).

Un progetto nasce da una curiosità drammatica che impegna nella ricerca di risposte. Chi educa accoglie le sfide e si educa educando.

Don Milani è un esempio preciso di quel nodo pedagogico, a suo modo drammatico, illustrato da uno studioso come Philippe Meirieu (2006): il centro del discorso pedagogico è la resistenza dell'altro — bambino, bambina, adolescente — alla volontà dell'educatore o dell'educatrice. Ricordiamo che Françoise Dolto confessava la sua reticenza all'apprendimento della scrittura, perché intuitiva, bambina, che sarebbe stato un cambiamento irreversibile. L'inerzia sembra comoda, e il cambiamento è un'incognita.

Il lavoro di chi educa è su questa resistenza. Il momento pedagogico per eccellenza ha bisogno di questa resistenza. Don Milani, nel tempo di Barbiana, lavora su questa resistenza. Incontra dei giovani che non desiderano studiare nel senso che lui intende e le buone ragioni che loro possono addurre dovrebbero essere comprensibili all'educatore. Ma Milani rifiuta di essere comprensivo e complice, e fa questo non perché non capisca le resistenze. Oltre a capirle, ne capisce la debolezza e quindi sviluppa un suo progetto educativo che incontra le resistenze e su queste lavora.

Philippe Meirieu utilizza due termini: incontrare e spezzare. Su questi due termini si gioca l'etica pedagogica. All'inizio tra i due termini vi è uno scarto minimo da cui derivano due prospettive che si allontanano progressivamente l'una dall'altra. L'altro, o l'altra, che resiste, può rifiutare rinviando al potere che un educatore o un'educatrice ritiene di avere, oppure desidera avere. In questa prospettiva l'esercizio dell'educazione è fondato sul potere: il potere sull'altro, o sull'altra. Bisogna che chi educa non si faccia intrappolare.

Lo scarto è minimo rispetto all'altra prospettiva che implica un esercizio del potere su se stessi. Spezzare la resistenza dell'altro o dell'altra insieme alla propria resistenza di educatore o educatrice. La differenza può sembrare piccola ma è essenziale. Don Milani permette di conoscere, attraverso le lettere, il grande lavoro esercitato su se stesso non per rinunciare al potere, ma per considerarlo in confronto al proprio modo, alle proprie abitudini, al proprio essere.

Vi è quindi la possibilità di individuare una terza posizione: quella di chi educa ritenendo di dovere allontanarsi dal potere. Non si tratta, in questo caso, del potere economico, politico, ma di quello che è nella relazione educativa. Il potere di un adulto, uomo o donna, nei confronti di chi cresce, il potere di chi ha una responsabilità in un servizio nei confronti di chi è fruitore di quel servizio. Vi può essere questa posizione che considera il potere unicamente un danno, e come tale ne fugge. Non è la posizione di don Milani: non solo per il potere educativo ma per il potere organizzativo e istituzionale don Milani ha una considerazione quanto meno problematica. Sono note le richieste che il Priore di Barbiana rivolse al Cardinale di Firenze perché lo accogliesse nell'arcivescovado con gli onori e il decoro — anche scenografico — che meritava un'autorità. Il

potere dell'Arcivescovo e il potere del Priore non erano, nella concezione di don Milani, elementi individuali, ma si connettevano a una rappresentanza. Gli onori riservati al Priore di Barbiana erano per il popolo di Barbiana e per il servizio che il suo ruolo di priore svolgeva e per come lo svolgeva. Ambiva a un duplice riconoscimento della propria autorità: quello dei «superiori» e quello della comunità contadina e operaia di Barbiana.

Il potere come responsabilità: l'elemento forte di don Milani è in questa convinzione. sorretta dalla capacità di proporre un progetto incontrando una resistenza e lavorando su questa per fare avanzare il progetto; nello stesso tempo lavorando su se stesso per spezzare abitudini e modo d'essere.

Cosa controllare

Le telecamere a Barbiana cosa avrebbero potuto o dovuto controllare? Il celebre carattere ruvido del priore? Controllare per cercare di capire, o controllare per ricondurre a un modello conforme a uno standard? Nella seconda ipotesi, modello conforme a uno standard di oratorio parrocchiale o di scuola? Nella prima ipotesi, il controllo può essere supervisione e ricerca. Chi è impegnato nelle relazioni di aiuto, ha bisogno di controllo e di essere controllato, o controllata. Le telecamere rispondono a questo bisogno? Il priore di Barbiana aveva bisogno di controllo. Non si sottrasse al controllo del suo vescovo, né a quello della legge e del tribunale. I tanti visitatori di Barbiana erano una forma di controllo. Eseguito con la curiosità nei confronti di quell'esperienza. Una telecamera potrebbe essere al servizio della curiosità? Potrebbe sembrare una provocazione sostenere che le telecamere dovrebbero essere installate unicamente se messe al servizio delle curiosità della ricerca. Non per spiare

le infrazioni, quanto per documentare le proposte. Le telecamere devono essere nascoste per spiare un'esperienza chiusa in sé stessa. Per un'esperienza aperta a visitatori, come fu Barbiana, non ci sarebbe stato bisogno di nascondere le telecamere.

Una struttura chiusa mette a rischio l'equilibrio di chi vi vive molte ore ogni giorno. Una struttura aperta alimenta la fiducia in chi vi vive ogni giorno. La struttura chiusa alimenta claustrofobia e aggressività. È autoreferenziale e si sente continuamente sotto minaccia. La struttura aperta invita a esplorare sempre nuovi orizzonti collaborando con gli altri. Riprendiamo un concetto caro a Dewey, che propone una «fiducia nel riconoscimento di interessi comuni come fattore di controllo sociale» (Dewey 1916;1949). Riconoscere gli interessi comuni, e in questo riconoscimento porre il controllo sociale, porta a un'idea di sicurezza molto diversa da quella che sta animando tanti propositi di governo. Questi partono da un presupposto totalmente diverso: chi ha avuto un riconoscimento che ha portato ad assumere un potere, lo esercita senza preoccuparsi di essere controllato, e, al contrario, cercando di controllare attraverso gli strumenti del potere stesso. In questo modo, vengono sbiaditi i conflitti di interesse, i comportamenti indegni vengono contrastati da smentite che li trasformano in fatti controversi perché opinabili... E il controllo sociale di cui parla Dewey diventa un problema di ordine pubblico e riguarda chi si riconosce in un'identità «ristretta e forte» (preferibilmente: maschio, italiano del nord, che si dichiara cattolico come tradizioni ...).

«Riconoscere altri significa [...] raggiungerlo attraverso il mondo delle cose possedute, ma, simultaneamente, instaurare con il dono la comunità e l'universalità. Il linguaggio è universale appunto perché è il passaggio dall'individuale al generale, perché offre cose

mie ad altri» (Lévinas, 1971;1977). I ragazzi di Barbiana e il priore si impegnavano sul linguaggio. Che ha una struttura aperta alla curiosità. Bruno Ciari (1976) «correggeva» i lavori dei bambini con una speranza segreta: incontrare un errore e farlo diventare una scoperta. Un bambino scriveva sbagliato il nome di un animale. Quel nome diventava un animale inedito, e quel bambino era invitato a definirne l'habitat, le abitudini alimentari, le caratteristiche sociali... lo faceva esistere. Un errore diventava fecondo. Pur rimanendo errore. Non era una magia. Era un bricolage.

Banalizzare è un grave rischio ed è anche il rischio di una deresponsabilizzazione, perché la banalizzazione può far ritenere che quindi, essendo così esteso un problema, non è poi necessario lottare per ridurne gli effetti, lo si può lasciare ad altri, ai posteri, vedere gli sviluppi. Il «farsi carico» significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale insieme. È la possibilità di creare, di far crescere l'individuo sociale, tanto caro a studiosi di molte generazioni.

La telecamera nascosta individua chi ha spaccato un vetro. Può individuare chi umilia un bambino. A noi interessa leggere, insieme a chi è coinvolto quotidianamente, il progetto che abita una struttura. Insistiamo: la telecamera ci può servire. Nascosta? Non ci sembra un problema rilevante. È importante organizzarsi per vedere i risultati insieme a chi vive quotidianamente l'esperienza. Riflettere sulle immagini che riprendono le nostre attività quotidiane in rapporto ad altri, può rivelarci se lavorando, ci preoccupiamo se facciamo del male alle persone o se, come la maggior parte delle persone, siamo sensibili e ce ne preoccupiamo. E riprendiamo il controllo. Chi è affidato alle nostre responsabilità trae maggiori vantaggi se incontra persone che

non sbagliano mai, o persone che, sbagliando, rimediano?

I fattori organizzativi possono essere decisivi per la nostra vita. Non dipendono esclusivamente dalla realtà che ci circonda, ma anche, in gran parte, da come elaboriamo le informazioni che la realtà ci fornisce. E anche questo, non dipende esclusivamente dalle nostre integrità sensoriali. Può dipendere dalle nostre possibilità di riflettere e di pensare alle nostre strategie di funzionamento, fatte di imitazioni adattate — e se si vive con una sola persona, si ha un solo modello imitativo —, di ricordi e di ipotesi per il futuro. Le nostre strutture cognitive si allenano a costruire strategie. Se non abbiamo il tempo di riflettere e far nostre le strategie, magari perché chi ci sta attorno ci circonda da troppe attenzioni e ci stimola senza sosta, con le migliori intenzioni, difficilmente raggiungeremo un nostro funzionamento; forse conquisteremo alcune funzioni, che potrebbero compiacere chi segue il nostro sviluppo.

È importante la rappresentazione della realtà. Se siamo condotti a rappresentarci la realtà come un dato compatto, totalmente determinato e senza margini di incertezza, difficilmente riusciamo a pensare e riflettere a possibili strategie: ci sembra che manchi ogni margine di manovra. Abbiamo bisogno di margini di incertezza come abbiamo bisogno di certezze. Siamo incapaci di poter pensare in piena autonomia tutto quello che si svolge nella nostra giornata quotidiana. Abbiamo bisogno sempre di riferirci a una serie di notizie e di informazioni che fanno riferimento a una società organizzata di cui ci fidiamo fino a un certo punto. Ricerca e supervisione potrebbero fare crescere la fiducia.

Un soggetto deve mettersi in viaggio in automobile? Ipotizziamo che sia questo il mezzo di cui si servirà. Vorrebbe avere informazioni precise su un percorso che gli permetta di calcolare i tempi dello spostamento per poter

organizzare la sua giornata di lavoro, di affari, di incontri. Accende la televisione, cerca nelle pagine le informazioni sulla strada, ascolta la radio per avere da Infostrada le informazioni sui percorsi stradali, si informa per quello che può; forse usa anche il telefono per avere notizie su una certa strada. Se è una persona molto ansiosa, rimane però sempre il dubbio che le informazioni siano tempestive, aggiornate e credibili. E ha il ricordo, diretto e personale o indiretto, di informazioni che in seguito si sono rivelate non del tutto credibili: di blocchi stradali, di incidenti intervenuti già da tempo e quindi già segnalabili e non intervenuti dopo aver assunto le informazioni.

Lo stesso dicasi se cambia il mezzo di trasporto e pensa al treno. Il treno ha un lungo percorso, lo prende in una certa stazione e il treno arriva da molto lontano. Il dubbio che arrivi con un ritardo notevole c'è, se poi deve mettere nel percorso anche una coincidenza in qualche stazione, passare da un treno a un altro che dovrebbero seguire una certa indicazione di orario, il dubbio c'è, ed è alimentato da una quantità enorme di notizie, di voci, di lettere di protesta, di lamentele che circondano il servizio ferroviario. La certezza della propria autonomia non è scontata. Si può moltiplicarlo per mille altri servizi di cui ciascuno di noi ha bisogno e si capisce subito che l'autonomia non è un elemento facile in una società organizzata complessa.

Anche le autonomie amministrative hanno rivelato una certa fragilità del nostro modo di comportarci perché più si determinano le autonomie più si moltiplicano le necessità di garantirsi le regolarità e le responsabilità. Il soggetto che fa parte di un'amministrazione decentrata autonoma moltiplica le cautele per non sentirsi poi responsabile di eventuali errori: anziché garantire uno spazio d'azione più libero finisce per creare un vincolo più stretto alla stessa autonomia.

Qualcuno che ha studiato con più attenzione questi temi ci dice qualche cosa che può essere molto interessante anche per la dimensione educativa. Una buona autonomia amministrativa funziona se sono state stabilite le regole fondamentali su cui l'autonomia non deve interferire, vale a dire devono esserci regole certe che fanno parte della centralità; tutto un paese deve avere regole certe. Fuori da queste regole c'è l'autonomia, oltre a queste regole c'è la possibilità che ciascun soggetto amministrativo ma anche soggetto individuale sia capace di sviluppare delle proprie decisioni senza intaccare le regole comuni a tutti.

Questo elemento è importante. Già in altre occasioni abbiamo ricordato come Norberto Bobbio sentisse la fragilità di una cultura dei diritti e non più del diritto, o meglio una cultura che moltiplicava le situazioni di incertezza affidandole ad una casistica individuale senza avere una certezza di elementi sicuri validi per tutti. Non siamo all'assoluto, che non è la nostra dimensione. Noi siamo nella dimensione relativa all'orizzonte storico in cui viviamo. Ma in questo orizzonte dobbiamo avere dei punti di riferimento stabili non solo per l'esistenza individuale — orizzonte peraltro incerto — ma sempre di più nello sforzo di un allargamento degli orizzonti. Non basta l'orizzonte del municipio ma neanche quello della nazione ma è quello delle nazioni riunite.

Tocchiamo un punto molto delicato. Le Nazioni Unite sono l'esempio di come sia difficile mettere in moto un'organizzazione che permetta di individuare il diritto a cui tutti devono rispondere nello stesso modo e nello stesso tempo promuova lo sviluppo autonomo delle decisioni su altri campi. Proprio le Nazioni Unite, per veti incrociati, riduce visibilmente le possibilità di essere un punto di riferimento costante per tutti

coloro che ne fanno parte. Questo punto risulta facilmente poco reale, poco concreto. I guasti sono notevoli anche per questo e forse i guasti possono produrre un pentimento e una maggiore adesione a quell'unità delle nazioni che determina il titolo Nazioni

Unite. Proponiamo di mettere le telecamere nascoste nei corridoi delle Nazioni Unite? E perché non anche in quelli della Camera e del Senato? Naturalmente per fare ricerca e supervisione... e rappresentare la realtà cercando di coglierne gli aspetti evolutivi.

To control oneself or be controlled? Control and research

Abstract

The video surveillance issue: is it an unpleasant or reassuring detail? Or a threat to the inclusive perspective? A project arises out of a dramatic curiosity which is committed to the search for answers. Those who educate accept challenges and educate themselves by educating. And what if video cameras, instead of being used to spy and sanction, were at the service of research and supervision? And if, instead of disseminating mistrust and fear, were to allow great projects to take off, by identifying the elements, both big and small, which help us to grow by evolving?

Keywords

Hidden surveillance cameras, crossroads, control, sanction, threat, research and supervision, faith in allowing growth.

Autore per corrispondenza

Università degli Studi di Bologna, Alma Mater
Dipartimento di Scienze della Formazione
Via Filippo Re, 6
40126 Bologna
E-mail: andrea.canevaro@unibo.it

Bibliografia

- Chaumont J.M (1995), *Insegnare Auschwitz*. In E. Traverso (a cura di), *Insegnare Auschwitz. Questioni etiche, storiografiche, educative della deportazione e dello sterminio*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 57.
- Ciari B. (1976), *Le nuove tecniche didattiche* (terza ristampa). Roma, Editori Riuniti.
- Dewey J. (1916; 1949), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lévinas E. (1971; 1977), *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano, Jaca Book.
- Lorenzoni F. (2019), *I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento*, Palermo, Sellerio, pp. 11-12.
- Meirieu P. (2006), *École: demandez le programme!*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Serres M (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin.