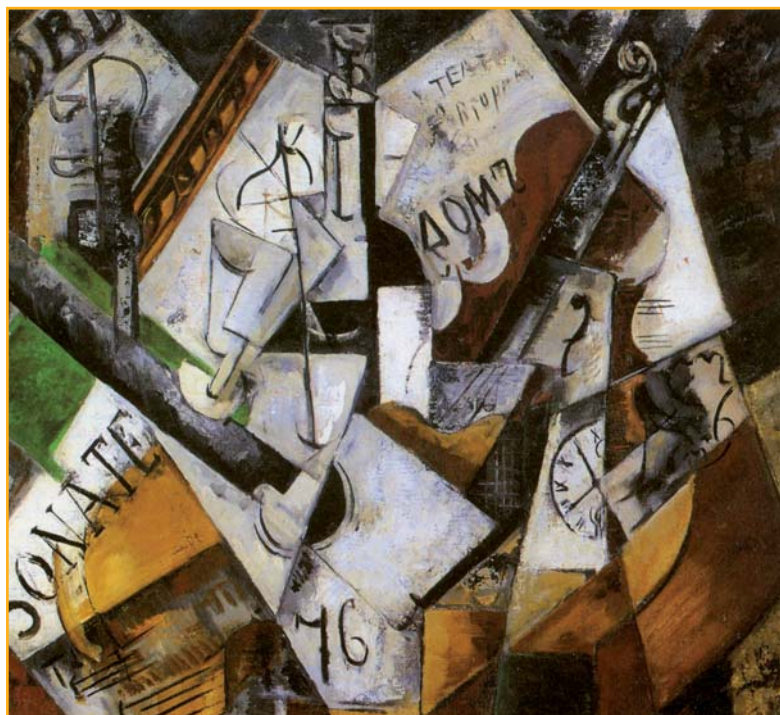


Andrea Iovino, Maurizio Spaccazocchi

# Educare è altra cosa

Vita come conoscenza,  
scuola con coscienza

S  
F



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Andrea Iovino, Maurizio Spaccazocchi

# **Educare è altra cosa**

**Vita come conoscenza,  
scuola con coscienza**

**FrancoAngeli**

Il presente volume è stato pubblicato con il contributo di Bimed – Biennale delle Arti e delle Scienze del Mediterraneo, Ente formatore per docenti accreditato Miur.



Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag. 7
<b>1. Primo non nuocere!</b>	» 15
<b>2. Perpetuare la vita</b>	» 19
<b>3. Riconoscere umanità</b>	» 22
<b>4. Fateci “uscire”!</b>	» 28
<b>5. Mio padre danza e mia madre fa boxe</b>	» 31
<b>6. Umore pedagogico</b>	» 36
<b>7. La Scuola delle <i>conferme</i></b>	» 44
<b>8. Danzare la trama ondulante dell’universo</b>	» 48
<b>9. Ho visto una forchetta mangiare con le mani</b>	» 51
<b>10. <i>Mindful body</i></b>	» 57
<b>11. <i>E il mio bagaglio mnemonico?</i></b>	» 60
<b>12. Creare “oggetti” d’amore</b>	» 66
<b>13. Dalla cittadinanza alle cittadinanze</b>	» 72
<b>14. Per una Scuola dei volti</b>	» 80

<b>15. La Scuola della dipendenza</b>	pag. 87
<b>16. Realtà o ordine immaginato?</b>	» 93
<b>17. La Scuola fra neofilia e neofobia</b>	» 103
<b>18. Pertinenza e priorità</b>	» 108
<b>19. La voce è la Scuola</b>	» 118
<b>20. La Scuola come “città ideale”</b>	» 124
<b>21. Scuola: <i>logos</i> vs <i>pathos</i></b>	» 128
<b>22. Precocità e velocità cognitiva</b>	» 134
<b>23. La Scuola e la Bellezza</b>	» 139
<b>24. Non tutti siamo intonati</b>	» 144
<b>Bibliografia</b>	» 149



# Introduzione

Dopo quasi un secolo di nuove proposte pedagogiche, di nuove metodologie e didattiche, di pubblicazioni aperte a nuovi orizzonti scientifici, educativi e disciplinari, di nuovi studi e ricerche, la nostra Scuola sembra non aver fatto quei passi avanti che, in rapporto alle tante novità che ha incontrato, si poteva presumere facesse.

Tanto per fare alcuni vari esempi, stiamo pensando agli studi e alle proposte di:

- H. Bergson<sup>1</sup> sui concetti della *evoluzione creatrice* e dello *slancio vitale* nelle manifestazioni umane e quindi all'interno dei linguaggi sociali e scolastici;
- E. Morin<sup>2</sup> sul *metodo* e dunque sulla *conoscenza della conoscenza* che opera sulla base di un anello percettivo in grado di mostrare l'alto livello di egocentrismo percettivo insito in ogni soggetto e dunque in ogni docente e alunno;
- D. Stern<sup>3</sup> sul tema delle *forme vitali* intese come manifestazioni biologiche che scorrono all'interno dei vari linguaggi quotidiani e artistici come ad esempio nella danza e nella musica;
- H. Laborit<sup>4</sup> sull'antico e prioritario progetto del nostro sistema nervoso: *pro-muovere* la nostra *dimensione biologica*, aspetto questo che avrebbe dovuto farci riflettere anche sullo scopo primario delle varie forme scolastiche d'apprendimento;
- D. Morris<sup>5</sup> che come zoologo umano nei suoi studi si definisce *man-watcher*, un osservatore attento di uomini che ha il compito di individuare

1. Bergson H., *L'evoluzione creatrice*, Rizzoli, Milano 2012.

2. Morin E., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

3. Stern D., *Le forme vitali*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

4. Laborit H., *Elogio alla fuga*, Mondadori, Milano 1982.

5. Morris D., *La scimmia nuda*, Bompiani, Milano 1968; *L'animale uomo*, Mondadori, Milano 1994.

e studiare i loro comportamenti. Tale “postura” mentale dovrebbe essere assunta costantemente dalla scuola tanto che, a seconda delle diverse discipline, potremmo ipotizzare di essere in presenza di educatori intesi come osservatori di uomini musicali, artistici, poetici, scrittori, lettori, danzatori, matematici, geometrici, ecc.;

- C. Freinet<sup>6</sup> sulla *pedagogia popolare* e la *scuola del fare* che ci indicava come il sapere popolare, ovvero l’arte del quotidiano, avrebbe potuto contribuire ad approfondire e arricchire il campo d’azione educativo delle varie discipline;
- P. Freire<sup>7</sup> sulla *pedagogia degli oppressi* e sul ridimensionamento della dicotomia *docente-studente*, ancora oggi troppo forte e troppo gerarchizzata;
- J. Bruner<sup>8</sup> sui concetti di *narrazione*, *biografia*, di *cultura* come sapere interiorizzato, di contrattazione fra le diverse *mentalità*, di educazione intesa come *esternalizzazione* del pensiero umano;
- R. Peter<sup>9</sup> che con la sua *epistemologia del limite* sviluppa il fondamento della imperfezione umana invitando a prendere coscienza del senso del limite che ognuno di noi ha in tutti i settori della vita, mentre la scuola non sembra mostrare questa filosofia del limite del sapere dei propri educatori, del potenziale cognitivo dei propri studenti e si comporta come se tutto dovesse realizzarsi nella direzione e nell’obiettivo della perfeibilità. Forse una maggiore modestia e una minore deviazione dalla perfezione potrebbe anche essere benefica per la scuola e per i suoi utenti;
- G. Rizzolatti, L. Fogazzi e V. Gallese<sup>10</sup> in merito alle neuroscienze e in special modo alla scoperta dei *neuroni specchio* che possono farci molto riflettere sull’attuale crisi delle varie metodologie d’apprendimento colte promosse specialmente negli ordini scolastici più alti;
- D. Demetrio<sup>11</sup> sull’*identità* e sulle  *biografie* intese come qualità a cui la scuola dovrebbe dedicare una ben più ampia attenzione e promozione didattica;

6. Freinet C., Freinet E., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

7. Freire P., *La Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2002.

8. Bruner J., *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

9. Peter R., *Introduzione all’umano, l’epistemologia del limite*, Cittadella Editrice, Assisi 2006.

10. Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006; Rizzolatti G., Voza L., *Nella mente degli altri*, Zanichelli, Bologna 2008; Spaccacocchi M., Mazzieri M., *Apprendimenti musicali e sistema specchio*, in *Musica et terapia*, anno 10, n. 21 gennaio 2010.

11. Demetrio D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari 2003.

- R. Queneau<sup>12</sup> sulle forme di creatività intese come *esercizi di stile* direttamente applicabili nella didattica della letteratura, dell'arte e della musica, come nella matematica e nella scienza in generale;
- U. Eco<sup>13</sup> sulla *teoria degli interpretanti*, sui concetti di *poetica*, sul potenziale di *effabilità* e *ineffabilità* dei linguaggi che tanto potrebbero ricadere nella didattica delle varie discipline scolastiche artistiche, umanistiche e scientifiche;
- G. Rodari<sup>14</sup> sulla dimensione ludica dell'apprendere e su tutti i contributi dati alla scuola grazie alla geniale idea di *grammatica della fantasia* in grado di stimolare didattiche *ri-crea-attive* verso tutte le discipline scolastiche;
- B. Munari<sup>15</sup> che con il suo contributo sulla fantasia grafica e sul design ha aperto da tempo nuovi percorsi didattici sia alle discipline artistiche che a quelle musicali per la dote di traslazione dei suoi *concetti* di creatività;
- G. Stefani<sup>16</sup> per i suoi studi sulla *competenza musicale di base* che hanno permesso di rivalutare nella didattica il sapere musicale comune, il senso musicale comune, l'idea di *Homo musicus* e di conseguenza pure il concetto di *musica con coscienza* in opposizione agli insegnamenti colti troppo spesso carichi di una alfabetizzazione che può risultare a volte ben poco pertinente nel mondo della scuola di base;
- M. Scardovelli<sup>17</sup> che nella sua prassi-concetto di *dialogo sonoro* rivaluta la musica come azione fisica primaria, cioè manifestazione vibrante che si manifesta in termini di *energia* (sonora) che si muove nel *tempo* (ritmo, scansioni, metri, ecc.) e nello *spazio* (sonoro: intervalli, altezze, melodie, sound, ecc.) e che quindi risultano essere più in sintonia (isomorfiche), con la dimensione energetica fisico-motoria-spaziale di ogni persona sia essa normodotata e sia ancor più se diversamente abile poiché questa dimensione fisica è in grado di recuperare al meglio le sue primitive e basilari percezioni;
- O. Sacks<sup>18</sup> che nella sua idea di *musicofilia* cerca di farci intravedere il mondo dei suoni come una vera e propria forma di *biofilia*, dal momento che ognuno di noi percepisce la musica come una creatura viva che si esprime in termini di *emo-azioni*, manifestazioni gesto-motorie, ludiche, comunicative, insomma vitali e non piuttosto come linguaggio composto di sole grammatiche e sintassi;

12. Queneau R., *Esercizi di stile*, Einaudi, Milano 1983.

13. Eco U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975; *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano 1997.

14. Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

15. Munari B., *Fantasia*, Laterza, Bari 1979.

16. Stefani G., *Musica con coscienza*, Edizioni Paoline, Milano 1989.

17. Scardovelli M., *Il dialogo sonoro*, Cappelli, Bologna 1992.

18. Sacks O., *Musicofilia*, Adelphi, Milano 2008.

- I. Calvino<sup>19</sup> che grazie alle sue lezioni ha aperto una grande porta alla didattica della letteratura e della poesia attraverso i concetti di *leggerezza*, *rapidità*, *esattezza*, *visibilità*, *molteplicità* e come pure sui modi di *cominciare* e di *finire* un evento di scrittura, concetti questi applicabili anche ad altre discipline anche se, purtroppo, ben pochi educatori ne hanno colto gli stimoli;
- F. Dogana<sup>20</sup> per il grande e vasto lavoro svolto sul tema del *fonosimbolismo* in cui si dimostra quanto i suoni che formano la parola siano pregni di significati simbolici che superano i confini di una lingua per unificarsi tanto alle lingue antiche quanto a quelle moderne: un nuovo territorio che interessa e lega le discipline poetiche e linguistiche con l'ampio mondo dei suoni, della fisica acustica e della psicoacustica;
- A. Lowen e U. Galimberti<sup>21</sup> per l'importanza dei loro studi sul corpo che tanto rivalutano la relazione inscindibile fra corpo e mente e ne definiscono così la grande potenzialità sul piano umano, psicologico, energetico e relazionale: un corpo che ancora oggi dopo tanti studi la scuola non sa promuovere ed esaltare come dovrebbe;
- R. Garaudy<sup>22</sup> che, come studioso della danza moderna suggerisce questa ipotesi: *Che cosa accadrebbe se, invece di limitarci a costruire la nostra esistenza, avessimo la follia o la saggezza di danzarla?* Ecco allora la provocazione creativa che ci invita a pensare alla danza, e così pure a tutte le azioni umane, come a un'attività che impegna totalmente la persona, come una condotta che lega intrinsecamente il corpo, il cuore e lo spirito *com-presi* in uno spazio che è il mondo, l'universo: una visione che è ancora molto lontana dal pensiero scolastico;
- N. Scheper Hughes<sup>23</sup> che nel definire l'uomo un *mindful body*, cioè *un corpo pieno di mente o una mente piena di corpo* ne descrive tutta l'inscindibilità e tutto il suo intreccio fra le varie parti, come d'altronde hanno da tempo sostenuto anche filosofi e scienziati, anche se purtroppo ancora la scuola sembra lavorare su didattiche che sezionano la mente dal corpo e viceversa;
- B. Pert e D. Goleman<sup>24</sup> che, come dovrebbero essere tutti i bravi educatori, hanno saputo nei loro studi spiegare con lucidità e chiarezza il mondo delle *emozioni*, quel mondo che si relaziona fra la nostra esteriorità e interiorità, fra noi e il mondo circostante: e, a dir la verità, non possiamo

19. Calvino I., *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1993.

20. Dogana F., *Suono e senso*, Franco Angeli, Milano 1983.

21. Lowen A., *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano 1978; Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983

22. Garaudy R., *Danzare la vita*, Cittadella Editrice, Assisi 1985.

23. Scheper-Hughes N., *The mindful body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology* with Margaret Lock, in "Medical Anthropology Quarterly", 1987.

24. Pert C. B., *Molecole di emozioni*, Corbaccio, Milano 2000; Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1994.

certo sostenere che le emozioni trovino nella scuola lo spazio che meritano, anche perché sembrano ancora subire il dominio delle varie logiche disciplinari;

- R. Walsh<sup>25</sup> che nel prendere coscienza del disagio individuale e culturale del mondo propone una psicologia della sopravvivenza intesa come *ecologia della mente*, un'ecologia che la scuola non ha mai saputo applicare alle sue discipline che, molto spesso, risultano essere produttrici di pensieri e mentalità frutto di tensioni, di rapporti interpersonali poveri di democrazia e dunque di personalità “patologiche” a tutti i livelli: personali, familiari, politici, religiosi, economici, di legalità, ecc.
- P. Odifreddi<sup>26</sup> che nel suo modo di presentare le *scienze geometriche* mette in risalto il concetto del *c'è spazio per tutti*, uno spazio per tutti che ancora non si intravede negli studi scientifici a scuola, ancora troppo astratti da esempi, esperimenti, confronti con i vissuti, rapporti con le discipline artistiche e umanistiche perché ancora incollati all'insegnamento portato dalla sola parola, cioè proprio da quel linguaggio che sembra essere il meno opportuno per esaltare una scuola scientifica di base;
- C. Rovelli e A. Balbi<sup>27</sup> che sanno trattare la scienza in termini così narrativi da mostrarla agli occhi di tutti: un'affascinante fiaba di quanti hanno vissuto la vita come veri e propri soggetti alla costante ricerca di meraviglia e di bellezza, aspetto questo che molto spesso manca alla nostra scuola che “congela” la scienza nella spiegazione anziché liberarla all'avventura cognitiva;
- F. Savater<sup>28</sup> che da anni svolge i suoi studi sull'*etica* invitando il mondo della scuola ad una maggiore *visione etica delle discipline* per renderle così in grado di valutare gli altri come veri e propri *esseri portatori di umanità*;
- G. Zagrebelsky<sup>29</sup> che interpreta la *cultura* come valore economico, politico e altamente umano in quanto è il più grande mezzo in grado di promuovere momenti di identificazione e di condivisione da parte di persone anche molto diverse. Dunque la scuola come contenitore di cultura non può trascurare questo scopo primario della pratica culturale come grande “collante” che ha il compito di unire e fondere le tante diversità umane presenti in una classe, in una scuola, in un quartiere, in una città, in una nazione, in un mondo;
- M. Recalcati<sup>30</sup> che nell'intravedere un'educazione mirata alla seduzione,

25. Walsh R., *Ecologia della mente e sopravvivenza*, Cittadella Editrice, Assisi 1991.

26. Odifreddi P., *C'è spazio per tutti*, Mondadori, Milano 2010.

27. Balbi A., *Cercatori di meraviglia*, Rizzoli, Milano 2014; Rovelli C., *Sette brevi lezioni di fisica*, Adelphi, Milano 2014.

28. Savater F., *Piccola bussola etica per il mondo che viene*, Laterza, Bari 2015.

29. Zagrebelsky G., *Fondata sulla cultura*, Einaudi, Torino 2014.

30. Recalcati M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.

cerca di far capire al mondo della scuola che non può esistere il piacere della conoscenza senza una spinta, un trasporto d'amore che si indirizza verso il desiderio del sapere; e questa potente azione di seduzione non siamo del tutto certi che oggi scorra realmente fra i banchi delle nostre scuole di ogni ordine e grado.

I nomi che sin qui abbiamo indicato, sono ancora uno sparuto numero fra i tanti altri studiosi e ricercatori che in tutti questi anni hanno aperto al mondo della scuola, e non solo, nuovi percorsi, indicando così nuove visioni tanto nei confronti della conoscenza generale quanto delle singole discipline.

Un mondo infinito di idee, di stimolanti mentalità pratico-teoriche a indirizzo monodisciplinare, multidisciplinare, interdisciplinare, psico-pedagogico e didattico-metodologico, che hanno di fatto indicato nuove strade per permettere alla scuola di ideare, programmare e realizzare quella importante e bisognosa azione di rinnovamento.

Un rinnovamento tanto atteso che, purtroppo, non si è realmente materializzato nelle classi e nei laboratori scolastici. Un rinnovamento mancato che, pur dopo tutto questo tempo e queste ricche e stimolanti *pro-vocazioni*, non si è potuto realizzare, dal momento che, ancora oggi, le idee psico-pedagogiche, le condotte metodologiche e gli stili relazionali e gerarchici fra docenti e studenti, i contenuti e gli obiettivi disciplinari appaiono agli osservatori più attenti ancora molto refrattari al cambiamento.

Perché è accaduto tutto ciò?

Forse per una visione limitata nei confronti del rinnovamento scolastico da parte dei vari responsabili e tecnici che si sono succeduti negli anni nei Ministeri preposti all'istruzione e alla ricerca?

O per le scarse competenze da parte degli Istituti di formazione e specializzazione dei nostri educatori?

O piuttosto per l'egocentrismo educativo dei metodi tradizionali ancora oggi troppo praticati?

O forse ancora per l'egocentrismo educativo delle stesse singole istituzioni scolastiche?

Oppure per l'egocentrismo educativo da parte dei nostri docenti?

O per la totale mancanza di un progetto di aggiornamento costante dei nostri docenti in servizio?

Forse la responsabilità si può cogliere solo nell'insieme di tutte queste problematiche mai risolte. E dunque, ancora oggi, resta il dato di fatto che la Scuola italiana sembra aver perso molte di quelle occasioni che più di altre potevano stimolarla al rinnovamento, a una più evidente ricchezza sia in merito all'ampliamento dei contenuti e dei valori disciplinari e interdisciplinari sia sul bisogno sempre più forte di vivere con più umanità la stessa relazione educativa.

Ma soprattutto quello che è mancato, oltre ai singoli aggiornamenti disciplinari, è il paradigma generale dell'educare che molto spesso si è confuso con quello dell'insegnare.

Certo, *educare è un'altra cosa* perché ha in sé tutte le dimensioni dell'*apprendere* e del *com-prendere* sorrette da quel forte sentimento di umanità che rende l'educazione una pratica altamente *etica* ed *estetica*.

Nelle pagine che seguono cercheremo quindi di indicare alcuni dei più importanti temi e concetti che secondo noi la Scuola e tutte le sue istituzioni non hanno potuto o voluto o non hanno ancora saputo risolvere in questi lunghi anni carichi di stimoli "accesi" sul tema del vero rinnovamento educativo.

I 24 punti che abbiamo trattato di seguito interessano ogni singola dimensione disciplinare, mettono in luce problematiche e riflessioni che "toccano" la visione generale educativa: una dimensione troppo spesso trascurata perché il vero interesse formativo si è maggiormente diretto alle competenze disciplinari specifiche.

I temi trattati<sup>31</sup> non esauriscono tutte le problematiche che il mondo della Scuola ha incontrato e che incontrerà costantemente, e quindi tanti altri indirizzi generali sarebbero potuti entrare in questa pubblicazione che rimane obbligatoriamente aperta perché la Scuola stessa, come principio psicopedagogico e didattico-metodologico, non può essere vista, come purtroppo molto spesso capita, come una soluzione definitiva, stabile e decisa. La Scuola è un movimento aperto alla conoscenza e ancor più aperto e disponibile al rinnovamento degli stili di vita e relazionali.

Ecco perché questi nostri punti hanno come scopo primario quello di far notare ai Governi e ai Ministeri preposti all'istruzione pubblica, a tutte le scuole di ogni ordine e grado, a tutte le istituzioni responsabili della formazione disciplinare specifica dei futuri docenti, come pure alle famiglie e ai loro stessi figli, che le molte competenze formative ed educative che il mondo della Scuola ha acquisito sino ad oggi si possono attualmente considerare poco pertinenti e forse ancora ben poco prioritarie, tanto sul piano del rispetto della vita, della relazione umana, quanto su quello relativo all'acquisizione di stili educativo-relazionali e di un'ottica di maggiore apertura nei confronti del proprio sapere e del saper fare disciplinare specifico.

E per tutto ciò, crediamo che sia ormai troppo incalzante e urgente il bisogno di rinnovare la formazione di tutti gli educatori, maestri, insegnanti e docenti. Una urgenza che possa realizzarsi non tanto nella pur giusta risoluzione delle problematiche professionali e sindacali, quanto piuttosto all'insegna di un aggiornamento costante che possa permettere a ogni singola disciplina di mettere in primo piano la vita come conoscenza, premessa insostituibile per realizzare una Scuola con coscienza.

31. Abbiamo preferito riportare i 24 temi con tipologie diverse di titoli: a volte metaforici, scherzosi e fantastici, e altre volte scientifici, seri e profondi. Comunque tutti, speriamo, utili a focalizzare l'argomento generale di tipo psicologico, pedagogico, relazionale, artistico, scientifico, umano, ecc. di seguito trattato.

E solo una Scuola con coscienza potrà permetterci di affermare che il vero atto educativo può diventare un'altra cosa, un'altra realtà, un nuovo mondo, come ci insegna il biologo H. Laborit:

Quando le società procureranno a ogni individuo fin dalla più tenera età, e per tutta la durata della vita, informazioni su ciò che è, sui meccanismi che gli permettono di pensare, di desiderare, di ricordarsi d'essere lieto o triste, calmo o angosciato, furibondo o bonaccione, insomma sui meccanismi che gli permettono di vivere, di vivere con gli altri, quando gli procureranno informazioni su quell'animale che è l'Uomo, come si sforzano da sempre di procurargliene sul modo più efficace di produrre merci, la vita quotidiana di quest'individuo correrà il rischio di trasformarsi. Dato che niente può interessarlo più intensamente che se stesso, quando si accorgerà che l'introspezione gli ha nascosto l'essenziale e deformato il resto, che le cose si limitano a essere e che siamo noi, per il nostro interesse o quello del gruppo, ad attribuire loro un "valore", la sua vita quotidiana sarà trasfigurata. Non si sentirà più isolato, ma accomunato nel tempo e nello spazio, simile agli altri ma diverso, unico e molteplice al tempo stesso, conforme e singolare, passeggero ed eterno, proprietario di tutto senza possedere niente, e cercando la gioia, potrà darne agli altri<sup>32</sup>.

*Gli autori*

32. Laborit H., *Elogio alla fuga*, Mondadori, Milano 1982, p. 126.



# 1. Primo non nuocere!

Il rischio di trovarci in un meccanismo sociale che non premia e non determina cittadinanza lo avvertiamo un po' tutti. Per ognuno di noi, fin quando va bene va bene, poi se cambia il meccanismo sei lasciato a te stesso, a quello che hai, ai soldi, agli affetti; forse, certamente, non puoi affidarti al sistema sociale che dovrebbe garantirti proprio quando qualcosa non va bene...

I modelli sociali che raccontano il loro successo e che assorbono l'attenzione dei nostri ragazzi, quei modelli sociali che tante volte a parole criticiamo ma che, poi, seppure in maniera subliminale ci entrano dentro, sono basati sull'antagonismo, sono intrisi di cinismo, rimandano al machiavellico *Principe* e da quanto sono diffusi rischiano di contaminare anche l'ambiente scuola.

Vi è una lettera bellissima di don Milani, *Il magistrato e le pecore*, in cui si evidenzia il peso di un sapere che può determinare il male qualora non venga sistemicamente ancorato all'amore e all'attenzione per il proprio "attorno", quasi prima ancora che per se stessi. Ma a Scuola questi concetti, nella migliore delle ipotesi, restano impliciti e non entrano a far parte di quell'importante "Patto" sul quale si articola la nostra relazione con le nuove generazioni all'interno della Scuola: il luogo in cui si dovrebbe allevare ed evolvere il divenire di ognuno di noi.

Ben trentasei anni fa, nelle conclusioni di un libro in forma di indagine pedagogica, la professoressa Marisa Rossini, allora direttrice didattica, sintetizzava alcune colpe primarie che la Scuola aveva e ha ancora. L'autrice inoltre criticava il fatto che la ricerca delle soluzioni ai problemi scolastici si rivolgeva troppo spesso verso l'esterno, facendo così finta di non vedere i problemi all'interno delle proprie istituzioni preposte all'educazione. Di fronte a questi problemi, la direttrice didattica esortava tutti, in primo luogo i docenti e le istituzioni scolastiche, a riconoscere le proprie colpe e responsabilità, ipotizzando una scuola che avrebbe potuto riprendere un suo positivo cammino sulla base di un principio educativo che pure ha un grandissimo valore etico-umano: *primo non nuocere!*

Ecco cosa scriveva l'autrice nel 1988:

Non è possibile 'far scuola' insegnando e basta. Abbiamo visto che ci sono problemi circa il **che cosa** insegnare, il **come** insegnare, ed anche il come **essere** insegnanti, perché far scuola è innanzitutto un incontro, un incontro tra persone e non tra robot trasmettitori e riceventi.

Non abbiamo molte risposte circa il 'far bene' scuola, su come fare apprendere meglio, come far diventare più intelligenti, più abili, più realizzati.

Possiamo però, intanto, cominciare a chiederci come **non fare danni** oltre a quelli che le circostanze biologiche e ambientali hanno già strutturato.

Se la scuola si proponesse di **non nuocere**, prima ancora che far migliorare, valuterrebbe meglio metodi e risposte, controllerebbe le controindicazioni, avrebbe cura delle reazioni individuali.

Non nuocere a nessuno prima ancora di giovare a qualcuno e in qualcosa.

Non basta infatti giovare alle capacità di lettura di qualcuno, ad esempio (e questo è un banalissimo esempio) e farlo in modo tale che qualcun altro non abbia più voglia di imparare.

Lo so, è difficile, non abbiamo la chiave, ma se continuiamo a cercarla fuori, mentre è nascosta in casa, non ci riusciremo mai. [...]

« La scuola non può fare tutto. L'utopia della scuola totale, panacea di tutti i mali ha fatto il suo tempo e ha creato soltanto guasti. » [...]

D'accordo, a scuola non si possono risolvere i problemi di tutti, ma a scuola **si deve** almeno trovare **il modo di non aggravarli**. [...]

Per 'far scuola' è necessario applicare metodi di programmazione e verifica, stabilire obiettivi e orientare verso tali obiettivi l'azione didattica, focalizzare l'attenzione sulla struttura dei contenuti che si devono far apprendere.

È necessario, ma non sufficiente. Occorre qualcosa di più.

È giusto affermare che ad ogni risposta esterna corrisponde uno stimolo esterno, ma è necessario valutare la valenza e il significato profondo di queste risposte, nella consapevolezza che ogni essere umano con quell'organo complesso che è il suo cervello, non reagisce soltanto (come gli animali), ma pensa, immagina, inventa, costruisce altre realtà proiettandone le sue emozioni e le sue aspettative.

È un essere che ricorda, che stratifica gioie e pene ed ogni reazione non è soltanto una risposta allo stimolo immediato, ma anche a questi ricordi. [...]

L'individuo e gli "altri" si riflettono, si alterano a vicenda, si strutturano uno sull'altro.

Meccanismi patologici fanno identificare il ruolo sociale nel sembrare più bravo, nel battere i records, nel guadagnare molto denaro, nel 'conquistare' e possedere sessualmente molti 'altri', oppure nel vendicarsi, punendo qualcuno con la propria autodistruzione ottenuta con le depressioni, con le malattie, l'alcool e le droghe.

La fiducia in sé e negli altri, la voglia di amarsi e di amare, di produrre per sé e per gli altri. Questo è ciò che conta veramente, perché questo è ciò che fa vivere.

La fiducia si costruisce fin dall'inizio, fin dalla nascita. Distruggere questa fiducia è quasi colpevole come uccidere; non intervenire a ricostruirla è come assistere passivi ad un omicidio.

Tutti coloro che hanno 'a che fare' con le persone e agiscono in modo tale da interromperne la crescita e l'espansione, bloccandone le iniziative, spaventandole così tanto da far loro temere gli 'incontri' con gli altri, sono colpevoli.

Sono colpevoli anche nei confronti di se stessi, perché prima o poi subiranno, come altri innocenti, la ribellione, la vendetta di coloro che hanno menomato. Oppure soffriranno perché qualcuno, offeso da altri, colpendo ancora innocenti a caso nel mucchio, colpirà i suoi familiari, le persone che ama. In una spirale all'infinito. [...] Gli insegnanti sono pagati dalla società per insegnare, cioè per svolgere un ruolo che integri e amplii quello dei genitori. Sembra ovvio.

Abbiamo visto però, che insegnare non è così facile e che anche lo sviluppo della mente e della conoscenza dipende dalla fiducia.

Dar fiducia, aiutare chi non ce l'ha a ricostruirla, essere un punto di riferimento è compito degli insegnanti.

Da qui si comincia a costruire o si distrugge ancora. Non è sicuramente facile e molte risposte sono ancora da trovare<sup>1</sup>.

In questa importante citazione è presente un forte richiamo: l'educatore non può porre il suo ruolo al riparo da colpe ed errori.

Il solo ruolo di addestratore, di semplice costruttore di abilità culturali è di fatto non reale, poiché gli operatori della scuola fanno *molto di più*, e questo non debbono occultarlo o negarlo, anzi, al contrario, dovrebbero con coscienza e coraggio analizzarlo, indagarlo, razionalizzarlo, proprio per evitare che quel *molto di più*, frutto di tante problematiche umane non risolte, possa portare verso risultati educativo-formativi diametralmente opposti alle vere intenzioni psico-pedagogiche e didattico-metodologiche di ogni singolo educatore.

In breve, anche all'interno delle classi è giusto sapere che si può danneggiare, che si può produrre sofferenza, che si può denigrare la persona, insomma che si può far perdere la fiducia e la stima verso la vita, verso gli altri e verso il mondo.

Sì, è inutile negarlo, anche nella scuola del terzo millennio si può ancora operare contro la fiducia e l'autostima dei nostri giovani; e queste due qualità positive per ogni persona stanno proprio alla base di ogni desiderio di *comprendere* tanto il sapere quanto l'umanità stessa.

Come mai le istituzioni scolastiche ministeriali, regionali, provinciali, i dirigenti, gli educatori hanno mostrato scarso interesse nei confronti di questo tema che li coinvolge direttamente? Come mai dopo tanti anni di studi sul tema della promozione della fiducia e della stima non si è mai sviluppato un reale e approfondito dibattito che abbia poi permesso a ogni disciplina scolastica (di ogni ordine e grado) di realizzare una quotidiana didattica artistica, musicale, motoria, letteraria, poetica, scientifica, ecc., centrata davvero sull'acquisizione di una conoscenza mirata a far guadagnare fiducia, stima, orgoglio, piacere e gusto di sentirsi soggetti avvolti in un vero e proprio atto di *com-prensione*?

Oggi, ancor più di ieri, ha senso pensare a percorsi di formazione che possano stimolare gli educatori di ogni scuola, ordine e grado, a prendere

1. Rossini M., *Primo non nuocere*, Armando, Roma 1988, frammenti estratti da p. 146 a p. 150.

coscienza di tutto quell'eventuale *sapere, saper fare, saper far fare e saper essere* che nella relazione educativa può, in vari modi e forme, nuocere alla personalità delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, tanto a livello educativo quanto caratteriale, tanto a livello emotivo quanto relazionale.

Quello che oggi nella Scuola non deve più ripetersi è vedere assumere, per scelta o per incoscienza, uno stile educativo e relazionale che tanto ricorda l'antica *Patria Potestas* romana. Un ruolo che ha sempre rischiato, in chi lo subisce, figlio o figlia, alunno o alunna, di dar forma a una personalità emotivamente problematica e *de-formata*, priva di autostima, carica di rancori, e soprattutto portatrice del timore di non essere mai stata all'altezza dei livelli richiesti per la comprensione di quella specifica forma educativa o di quella determinata disciplina; e che dunque vivrà pure quel forte risentimento nei confronti di quel genitore o di quell'insegnante perché produttori di un potere che nulla aveva a che fare con una umana relazione di rispetto e di tenerezza.

Ecco dunque un nuocere che magari può non essere notato dallo stesso soggetto che lo promuove (genitore, maestro, insegnante, docente, ecc.), ma che comunque si manifesterà poi nel figlio o nell'alunno in forma di umiliazione, biasimo, repressione, pentimento, ecc.

Questa condotta a chiara azione nociva la possiamo notare subito dal seguente frammento tratto dalla *Lettera* che Franz Kafka ha scritto (nel 1919 all'età di circa 36 anni) al padre Hermann, cercando di fargli capire il danno che il grande scrittore ha ricevuto sul piano umano con la messa in atto di quella *Patria Potestas* che ne ha "bruciato" tanto l'autostima ancora in formazione, quanto la stessa capacità di manifestargli in modo ordinato e coerente il dolore e la sofferenza ricevuta da quella relazione di potere:

Carissimo padre, di recente mi hai domandato perché mai sostengo di aver paura di te. Come al solito, non ho saputo risponderti niente, in parte proprio per la paura che ho di te, in parte perché questa paura si fonda su una quantità tale di dettagli che parlando non saprei coordinarli neppure passabilmente. E se anche tento di risponderti per iscritto, il mio tentativo sarà necessariamente assai incompleto, sia perché anche nello scrivere mi sono d'ostacolo la paura che ho di te e le conseguenze, sia perché la vastità del materiale supera di gran lunga la mia memoria e il mio intelletto<sup>2</sup>.

Questa *Lettera al Padre* dovrebbe essere letta dagli educatori e dagli studenti a Scuola: potrebbe essere un ottimo mezzo per analizzare i tratti pertinenti di un rapporto educativo viziato e, soprattutto, un deterrente per non creare mai più in classe vissuti che possono produrre vere e proprie patologie relazionali.

2. Kafka F., *Lettera al padre*, Newton, Roma 1993, p. 27.

## 2. Perpetuare la vita

I videogiochi, i *social*, i *touch-screen* e le tecnologie digitali più in generale impegnano l'attenzione e il coinvolgimento psico-fisico delle nuove generazioni per un tempo davvero molto ampio della loro giornata, con costanza giorno dopo giorno.

I nostri studenti attraverso la vista si nutrono di una narrazione che, se da una parte esalta lo scontro finalizzato all'affermazione del proprio sé, dall'altra organizza la moltitudine delle loro solitudini. La Scuola dovrebbe contenere ogni qualità e quantità necessarie a dare alle nuove generazioni una dimensione più felice del vivere la realtà quotidiana, magari immaginando di rivisitare la relazione con le regole e ancorarle al fine cui devono essere protese: il *ben-essere*.

Si tratterebbe, quindi, di recuperare quell'*ama e fa' ciò che vuoi* di Agostiniana memoria, che poi è la *summa* delle regole grazie alle quali si legano *immanenza e trascendenza*.

Per fare questo, però, sarebbe il caso di rivedere le modalità con cui i nostri ragazzi si "portano" a scuola; e forse ancora dovremmo ripensare il ruolo e la funzione della campanella e immaginare di sperimentare, pian piano, tutti insieme, un'altra modalità di "abitare" veramente la Scuola.

Intrisa d'immagini, la nostra realtà rischia di perdere il valore dell'immaginazione e della fantasia nell'esistenza, e allora dobbiamo provare a sostare molto di più con le parole della creatività e della creazione, coltivarle, coccolarle e farci coccolare in una dimensione di narrazione che proprio grazie alla Scuola non può fare a meno di recuperare vita e vitalità.

Non può esistere una qualsiasi forma di educazione che venga promossa per portare la persona educata alla sofferenza, al malessere, alla malattia o alla morte.

Educare la persona non può essere assolutamente un'azione pensata, programmata e realizzata se non si intravede il primario scopo di promuovere la vita, migliorare l'esistenza di chi riceve una qualsiasi forma o progetto educativo.