

# Azione nonviolenta



4

2019

Rivista fondata da Aldo Capitini nel 1964 | anno 56, n. 634

*La scuola  
che cambia  
la scuola*



Bimestrale del Movimento Nonviolento | contributo € 6,00

Poste Italiane spa - Spedizione in abbonamento postale - D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2, DCB Verona. Tassa pagata/Taxe perçue

# SOMMARIO

luglio-agosto 2019



- 3** **La scuola liberata tra pifferi e mucche**  
di Mao Valpiana
- 4** **A scuola si studia ma non si impara**  
di Gabriella Falcicchio
- 8** **Il silenzio e la montagna per cambiare il mondo**  
di Giuseppe Barbiero,  
Alice Venturella, Nicola Maculan
- 12** **Educare alla felicità per allenarsi alla vita**  
di Lucia Suriano
- 14** **Orto, bosco, mare sono aule didattiche**  
di Maria De Biase
- 17** **Il sapere è dialogo ed esperienze di relazioni**  
di Antonio Vigilante
- 20** **Sull'auto-aiuto nei conflitti, modello educativo maieutico**  
Intervista a Giovanni Scotto
- 23** **I compiti per casa fanno male alla scuola**  
di Maurizio Parodi
- 27** **Educare alla nonviolenza attiva per imparare ad essere umani**  
di Annabella Coiro
- 29** **Homeschooling, un'esperienza di istruzione biologica e parentale**  
di Mariella Dipaola  
e Matteo Della Torre
- 35** **Fare la rivoluzione descolarizzando**  
a cura della Redazione
- 37** **La formazione degli insegnanti nella pedagogia aperta**  
cura della Redazione
- 41** **Un Maestro a Barbiana senza cattedra nè banchi**  
cura della Redazione

## DIREZIONE E AMMINISTRAZIONE

Via Spagna, 8 - 37123 Verona (Italy)  
Tel. e Fax (+39) 045 8009803  
E-mail: redazione@nonviolenti.org  
www.nonviolenti.org

## EDITORE

Movimento Nonviolento  
(Associazione di Promozione Sociale)  
Codice fiscale 93100500235

## DIRETTORE EDITORIALE E RESPONSABILE

Mao Valpiana

## AMMINISTRAZIONE

Piercarlo Racca e Caterina Del Torto

## REDAZIONE

Elena Buccoliero, Pasquale Pugliese,  
Massimiliano Pilati, Martina Lucia Lanza,  
Daniele Lugli, Adriano Moratto, Claudio Morselli,  
Carlo Bellisai, Rocco Pompeo, Raffaella Mendolia,  
Enrico Pompeo, Gabriella Falcicchio,  
Daniele Taurino (responsabile di Redazione)

## GRUPPO DI LAVORO

Centro MN Roma: Angela Argentieri, Andrea  
Ferretti, Selene Greco, Elena Grosu, Riccardo  
Pompa, Francesco Taurino, Daniele Quilli.

## STAMPA (SU CARTA RICICLATA)

a cura di Scripta s.c.  
viale Colombo, 29 - 37138 Verona  
idea@scriptanet.net / www.scriptanet.net

## ADESIONE

### AL MOVIMENTO NONVIOLENTO

Per iscriversi o versare contributi al  
Movimento Nonviolento utilizzare  
il conto corrente postale 18745455 intestato  
a Movimento Nonviolento - oppure per bonifico  
bancario utilizzare il Codice IBAN:  
IT 35 U 07601 11700 000018745455.  
Nella causale specificare "Contributo di adesione  
al MN". L'adesione al MN (€ 60,00) comprende  
l'invio di Azione nonviolenta.

## 5 PER MILLE

Nella dichiarazione dei redditi vi invitiamo  
a destinare il 5x1000 al Movimento Nonviolento,  
indicando il codice fiscale 93100500235

## ABBONAMENTO ANNUO

€ 32,00 da versare sul conto corrente postale  
18745455 intestato ad Movimento Nonviolento,  
oppure per bonifico bancario utilizzare il Codice  
IBAN: IT 35 U 07601 11700 000018745455.  
Nella causale specificare "Abbonamento ad AN".

Iscrizione Registro Nazionale della Stampa  
n. 3091 vol. 31 foglio 721 del 4/4/1991  
Registrazione del Tribunale di Verona  
n. 818 del 7/7/1988

Pubblicazione bimestrale, luglio-agosto  
anno 56 n. 634, fascicolo 469  
Periodico non in vendita, riservato ai soci  
del Movimento Nonviolento e agli abbonati  
Un numero arretrato contribuito € 6,00  
comprese le spese di spedizione.  
Chiuso in tipografia il 28 agosto 2019.  
Tiratura in 1100 copie.

## IN COPERTINA:

Illustrazione del libro *Pinocchio* di Carlo Collodi

## IN ULTIMA

Foto dipinta di Andrea Samaritani

## La scuola liberata tra pifferi e mucche *idee ed esperienze nonviolente*

Chissà quali tratti comuni ci possono essere tra Carlo Collodi e Lorenzo Milani, oltre al fatto che erano entrambi toscani, nati a Firenze, seppur ad un secolo di distanza. È certo che la scuola era al centro della loro attenzione, tanto da averne costruito attorno ad essa due capolavori della letteratura: Pinocchio e Lettera a una professoressa. La scuola, come luogo dove si studia e si apprende, contrapposto ai luoghi dove ci si diverte, si fa sport o si fa musica. È quanto emerge dai due brani che ho messo in relazione.

*Smesso che fu di nevicare, Pinocchio, col suo bravo Abbecedario nuovo sotto il braccio, prese la strada che menava alla scuola: e strada facendo, fantasticava nel suo cervellino mille ragionamenti e mille castelli in aria uno più bello dell'altro. E discorrendo da sé solo, diceva: «Oggi, alla scuola, voglio subito imparare a leggere: domani poi imparerò a scrivere, e domani l'altro imparerò a fare i numeri. Poi, colla mia abilità, guadagnerò molti quattrini e coi primi quattrini che mi verranno in tasca, voglio subito fare al mio babbo una bella casacca di panno. Ma che dico di panno? Gliela voglio fare tutta d'argento e d'oro, e coi bottoni di brillanti. E quel pover'uomo se la merita davvero: perché, insomma, per comprarmi i libri e per farmi istruire, è rimasto in maniche di camicia... a questi freddi! Non ci sono che i babbi che sieno capaci di certi sacrifici!...». Mentre tutto commosso diceva così, gli parve di sentire in lontananza una musica di pifferi e di colpi di gran cassa: pì-pì-pì, pì-pì-pì, zum, zum, zum, zum. Si fermò e stette in ascolto. Quei suoni venivano di fondo a una lunghissima strada traversa, che conduceva a un piccolo paesetto fabbricato sulla spiaggia del mare. «Che cosa sia questa musica? Peccato che io debba andare a scuola, se no...». E rimase lì perplesso. A ogni modo, bisognava prendere una risoluzione: o a scuola, o a sentire i pifferi. «Oggi anderò a sentire i pifferi, e domani a scuola: per andare a scuola c'è sempre tempo» disse finalmente quel monello, facendo una spallucciata.*

(Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio, storia di un burattino*, testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio, 1983)

*Non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio. Ma ogni borghese che capitava a visitarci faceva una polemica su questo punto. Un professore disse: «Lei reverendo non ha studiato pedagogia. Polianski dice che lo sport è per il ragazzo una necessità fisiopsico...». Parlava senza guardarci. Chi insegna pedagogia all'Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline. Finalmente andò via e Lucio che aveva 36 mucche nella stalla disse: «La scuola sarà sempre meglio della merda». Questa frase va scolpita sulla porta delle vostre scuole. Milioni di ragazzi contadini son pronti a sottoscriverla. Che i ragazzi odiano la scuola e amano il gioco lo dite voi. Noi contadini non ci avete interrogati. Ma siamo un miliardo e novecento milioni. Sei ragazzi su dieci la pensano esattamente come Lucio. Degli altri quattro non si sa. Tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo fosse voi.*

(Scuola di Barbiana, Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967, pag. 168)

La scuola di cui parliamo in questo numero monografico di *Azione nonviolenta* è quella che il pensiero pedagogico nonviolento, da Tolstoj alla Montessori, ha sempre immaginato e sperimentato, la scuola della vita, dove libri e gioco, maestri e amici, colori e alberi, si mescolano insieme. La scuola dello studio e della merda di mucca, la scuola dell'abbecedario e dei pifferi. È il ritorno all'antico, la *scholè* greca, o la *schola* latina, il luogo del tempo liberato.

IL DIRETTORE



# A scuola si studia ma non si impara

## *I luoghi dell'apprendimento*

di Gabriella Falcicchio\*

Abbiamo bisogno di luoghi, di spazi, di tempi in cui si sta bene. Bene profondamente. Bene davvero. Non dove si fa finta di **star bene**, simulando una condizione che non risponde alle dimensioni autentiche del proprio essere. Dove non si fa finta nemmeno con sé stessi, convincendosi che è tutto ok quando mille segnali del corpo tradiscono il malessere.

**I luoghi** in cui si sta bene sono luoghi di apprendimento solido, positivo, costruttivo ed evolutivo, lo sono sempre, perché gli umani, come tutti gli esseri venuti alla vita, sono esseri "da apprendimento". Il processo vivente è un lungo ininterrotto processo in cui si impara, consapevolmente o meno, adattandosi all'ambiente e trasformandolo per garantirsi una migliore e più duratura sopravvivenza: il nostro corpo, il nostro sistema neurale, ogni fibra del nostro essere imparano in ogni momento una tale quantità di nuove cose secondo una molteplicità di processi interconnessi e talmente complessi da non poter essere descritti se non in minima parte. E ancor meno controllati.

**Nella modernità occidentale** compare per la prima volta in forma istituzionale quello che è considerato oggi il luogo di apprendimento formale per eccellenza, la scuola, entità recentissima e come tale – potremmo e dovremmo pensare – ai suoi primi passi in un panorama di apprendimento di 300mila anni (per la specie autodefinitasi *sapiens*) in cui della scuola come oggi è intesa non v'è traccia. Basta questa affermazione per destabilizzare i più, tanto grande e solida è la convinzione che la scuola rappresenti il luogo supremo in cui si celebra la trasmissione culturale, anche a dispetto degli studi sull'educa-

zione informale e non formale, (definizioni riduttive visto che sono tarate su quel che gli apprendimenti non sono, ovvero formali, scolastici).

La realtà è che non è vero che **a scuola** si realizzano i maggiori/migliori apprendimenti e i più necessari (ad esempio alla sussistenza futura dell'adulto). Se ne realizzano alcuni, pochi, forse, spesso male, spessissimo senza gioia; moltissimi altri, anzi senza dubbio la maggior parte, riguarda contesti esterni, quasi sempre meno strutturati della scuola. Potrei andare oltre: i veri apprendimenti accadono inconsapevolmente e nei primissimi tempi dell'esistenza (i famosi mille giorni), influenzando in maniera cospicua quantità, qualità e cromatismi degli apprendimenti successivi. E avvengono "allo stato brado", nelle condizioni – sempre più ridotte per le nuove generazioni – di libertà, di non organizzazione, di non finalizzazione. Per usare una metafora che tanto ha a che fare con il *colere* latino, la coltivazione, la cultura e l'*educere* di matrice agricola, la differenza tra ciò che si impara a scuola e quel che si impara fuori assomiglia alla differenza tra agricoltura moderna, agricoltura tradizionale e paesaggio selvatico: la prima è intensiva, monocolturale, tendente al super-intensivo, con piante troppo vicine, troppo strette, affollate, senza spazio vitale di movimento ed espressione e come tali gestite con fitofarmaci, antibiotici e tranquillanti (ebbene sì!) e concimi chimici, antiparassitari, pesticidi che evitino ogni interferenza e potenzino l'unico fine per cui esistono e vengono allevate: produrre "risultati", che significa fatturati, che i frutti in queste condizioni sono il conseguimento dell'obiettivo, non il dono generoso della fertilità.

È così diversa un'aula scolastica, soprattutto in Italia? Basta un colpo d'occhio per constatare tristemente che la coerenza del sistema industriale è schiacciante: **i bambini**, sempre più precocemente, sono come i peschi a spalliera, schiacciati in filari, nella costrizione fisica e mentale verso la produzione di *output*. Quali esattamente non è chiaro, visto che i risultati di questo sistema omologante, indi-

\* Movimento Nonviolento di Bari, Puglia. Curatrice di questo numero monografico di *Azione nonviolenta*.



vidualistico e competitivo hanno prodotto – dati OCSE e PISA alla mano – una marea di analfabeti funzionali e di *neet*. O forse l'obiettivo è in ombra e va chiarito, sia che dal sistema formativo escano i supercompetenti finlandesi che gli analfabeti italiani: assuefarsi al processo di omologazione, di standardizzazione e di passivizzazione di cui ha perenne necessità la civiltà dei consumi. Produrre consumatori che con le buone, anzi allegramente (ed è più facile senza strumenti critici e nell'abitudine alla passività) o con le cattive (se scelta non ti è data e devi fare lo schiavo del sistema, il sottoproletario) restino nell'ingranaggio.

Del resto è sempre bene ricordare (ma anche questo dato risulta irritante e sovversivo, sebbene si tratti di storia e basta) che la scuola nasce dalla coniugazione di conventi e caserme, che avevano un passato consolidato di secoli e secoli, insieme alla loro logica di disciplinamento, etica sacrificale e sottomissione del corpo, con l'aggiunta per nulla contraddittoria della modalità organizzativa della neonata industria, che coniuga costrizione e sacrificio (postazione fissa di lavoro, orari rigidi, etc.) con la serialità dei compiti. Il tutto sotto lo sguardo vigile di un controllore individuale e dei dispositivi di potere impersonali: una istituzione totale, insomma.

**Le voci critiche** verso la scuola e l'istruzione formale non sono mai mancate, ma il paradigma della formazione scolastica non solo non è mutato, ma si è rafforzato ulte-

riormente nei decenni post bellici divenendo il luogo per eccellenza di assorbimento della *Weltanschauung* industriale-capitalistico-consumistica. Le tensioni successive alla seconda guerra mondiale verso la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole (che vedono nel nostro **Capitini** uno dei nomi più dinamici) trovano nel '68 e nel decennio successivo il punto più critico di conflitto tra l'ideale democratico proclamato e la realtà – classista, sessista, razzista – raggiungendo anche grandi traguardi sociali, per poi assopirsi nel piacevole gioco del consumismo spensierato, una stagione breve (ché di spensierato il mondo ha visto ben poco) ma capace di fiaccare progressivamente i movimenti di ribellione al sistema, di smussarli, di integrarli e fagocitarli per riproporli in versione *washing* con quella disinvoltura che solo questo mostro a sette teste che è il capitalismo riesce a fare.

Credo che, se siamo onesti fino in fondo, dobbiamo ammettere che le profezie del dimenticato **Illich** si sono avverate: l'era dell'economia che consacra a merce anche il sapere, la conoscenza e la cura è in piena floridezza. Il modello di scuola realizzato – anche nelle sue versioni *soft* con banchi non in fila o addirittura senza banchi e modifiche del genere – centra in pieno gli obiettivi del sistema: allevare lavoratori-consumatori non più solo obbligati a esserlo, ma felici di esserlo, nei quali la capacità critica rasenta lo zero, il pensiero complesso e creativo è





ricondotto ai binari di una produttività definita in anticipo, dove l'infantilizzazione permanente (ovvero le spinte regressive, invece che l'accompagnamento alla crescita e all'evoluzione) si sposa benissimo con le sollecitazioni narcisistiche del mercato. La scuola è stata messa al servizio del **capitalismo neoliberista**, incurante delle sorti del Pianeta, indifferente alle condizioni dei popoli sfruttati e delle sole sorti, producendo piccoli nuovi divoratori di risorse viventi pronti a entrare nel sistema produttivo da lavoratori (o schiavi) che riprodurranno in automatico gli stessi processi. Le menti migliori, anzi, saranno premiate con professioni aziendali molto retribuite (si pensi agli ingegneri, ai manager e ai gestori di risorse umane) per inventare forme di sfruttamento della terra e dei viventi più monetizzabili, per la gioia degli azionisti.

Nell'agricoltura precedente la rivoluzione verde, le piante presentano un sesto di impianto ampio e ben distanziato, in modo che le radici degli alberi possano espandersi e, radicandosi con vigore al terreno, vivere più a lungo (nelle colture intensive e superintensive, come negli omologhi allevamenti, l'individuo vale finché produce almeno a un certo livello, sotto il quale viene eliminato e rimpiazzato), **il contadino** (che non è l'agricoltore) osserva, prepara, protegge e attende. Guarda il cielo per cogliervi segnali, ascolta i movimenti degli uccelli e degli altri animali di passaggio, annusa la qualità dell'aria, vive dentro quel campo come parte integrante di un sistema osmotico il cui benessere dipende dal benessere di tutte le sue dimensioni vitali. Come l'agricoltura tradizionale è stata spazzata via dalla rivoluzione verde dei pesticidi e delle tecnologie fondate sul petrolio, così la scuola ha adottato coerentemente un modello produttivistico industriale che azzerava la libera iniziativa e standardizza i tempi e i modi di crescita, producendo pesche tutte uguali che non fanno di niente... ops, volevo dire teste, non pesche.

Questo non toglie che esista un lavoro di **singoli soggetti** – dirigenti, insegnanti, genitori – che vada in direzione difforme, nel tentativo di trasformare quello che l'istituzione proclama a parole (democrazia, partecipazione, differenze...) e disattende non solo banalmente nei fatti, ma nelle strutturazioni implicite e nei modelli organizzativi. Questi ultimi superano per capacità costrittiva l'azione individuale pur eroica e la bontà di eventuali contenuti, perché parlano direttamente al corpo e il corpo, immerso in un contesto comunicativo incongruente (cioè se riceve

messaggi contraddittori), capisce molto bene qual è il vero messaggio, senza bisogno di dover attivare processi mentali consapevoli (ovvero lo assorbe senza addivenire a una sua analisi critica). Possiamo far studiare gli ideali della rivoluzione francese e le carte costituzionali, elogiare la democrazia e persino rimbrottare i giovani perché non partecipano, non prendono iniziative etc., ma se fino a 19 anni un ragazzo o una ragazza dovranno chiedere il permesso anche per fare la pipì, della democrazia e della partecipazione non potranno che infischiarci. Lo ha capito la loro vescica che il predicazzo adulto è farlocco. Ma c'è di più. Sarebbe bene addivenire alla **consapevolezza**, estranea tanto ai genitori che agli insegnanti e peggio ancora agli "esperti" di educazione, che paiono dover difendere con la vita entità tutto sommato transeunti come tutti i prodotti umani, che ogni forma di educazione come atto intenzionale e finalizzato è inevitabilmente riduzionistica. Non c'è da discutere: la prateria e l'orto con i filari presentano caratteristiche inassimilabili in termini di floridezza, omeostasi, durezza, diversità. Tanto che nascono anche in agricoltura **sperimentazioni** come l'agricoltura sinergica, la permacultura e l'agricoltura rigenerativa, che vogliono portare in una attività umana pur sempre necessaria per cibarsi, processi il più possibile rispettosi delle dinamiche naturali.

Credo che anche l'universo con cui identifichiamo nel nostro immaginario la scuola debba essere rivisto in chiave di sinergie e rigenerazione di un terreno sterilito e usurato da decenni di impennata capitalistico-consumistica, oltre che da quel passato da caserma e convento su cui si è edificato. È per questo che i **contributi** raccolti in questo numero di *Azione nonviolenta* parlano, attraverso la lente di ingrandimento della nonviolenza, della ricerca di senso e di "benessere di tutti", il *sarvodaya*, in luoghi di apprendimento che a volte sono scuole, come a Gressoney, a Milano e a Policastro in cui sinergie e rigenerazione sono al cuore di processi di rinnovamento radicale già attuati; a volte sono, per scelta intenzionalmente contraria, fuori dall'istituzione, nella prateria dell'esistenza. Questi luoghi sono considerati alla pari, fuori dall'implicito assunto che è a scuola che si impara, scardinandolo anzi, perché venga alla luce l'inganno educativo che rappresenta un rischio permanente di ogni relazione asimmetrica come quella tra adulti e bambini/ragazzi. E alla luce della consapevolezza si possa davvero trasformare quel che chiamiamo scuola in *un luogo che si fa amare*.

BIANI ALLA SETTIMA



BRAVO,  
E CHI  
PULISCE  
DOPO?



MAURO BIANI



# Il silenzio e la montagna per cambiare il mondo

*Educazione all'ecologia profonda*

di Giuseppe Barbiero,  
Alice Venturella, Nicola Maculan\*

Perché abbiamo così poca cura della Natura? Molte volte ci siamo posti questa domanda di fronte alle tante manifestazioni di una crisi ambientale globale. La risposta è piuttosto semplice: perché siamo in guerra con la Natura. Per 300.000 anni abbiamo combattuto contro le forze ostili della Natura. Negli ultimi 14.000 anni abbiamo cercato di domare la Natura. Abbiamo inventato l'agricoltura e abbiamo imparato a coltivare le piante, dividendo quelle buone (domestiche) da quelle cattive (selvatiche). Abbiamo inventato l'allevamento e abbiamo imparato a selezionare gli animali secondo i nostri bisogni, dividendo gli animali buoni (domestici) da quelli cattivi (selvatici). Dopo la Rivoluzione Industriale, abbiamo aumentato la potenza distruttrice e non abbiamo più avuto freni. Abbiamo depredato risorse, devastato habitat. La Natura selvatica è ridotta ai minimi termini: le foreste pluviali equatoriali stanno scomparendo, il 90% degli animali che pesano più di 30 kg sono animali domestici. Gli animali selvatici non hanno spazio. In Italia ci sono 7.000.000 di cani, di cui 60.000 randagi e appena 2.000 lupi. Meno dello 0,03% della specie *Canis lupus* è selvatico. Zero virgola zero. Questa è la considerazione che abbiamo della Natura. Possiamo pensare di piegare la Natura ai nostri interessi per qualche generazione. Ma siamo destinati a perdere la guerra con Gaia. Madre Terra non tollera violazioni alle regole. Se alteri i cicli biogeochimici, poi devi imparare ad adattarti alle conseguenze. Se alteri il ciclo biogeochimico del carbonio immettendo CO<sub>2</sub> nell'atmosfera, poi ti devi adattare al cambiamento climatico. Meglio fare pace con la Natura. Per riuscirci abbiamo bisogno di un'e-



ducazione all'ecologia profonda e all'ecologia affettiva. Un'educazione che ci aiuti nella riconnessione con la Natura. Perché, come diceva Nelson Mandela, "l'educazione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo". E ognuno di noi può fare la propria parte, anche nel villaggio più lontano della più piccola regione italiana. È così che è nato il programma di ricerca Nuova Architettura Sensibile Alpina che ha realizzato un ambiente scolastico capace di stimolare la percezione del bambino verso la Natura. Alla base del programma ci sono gli studi sperimentali sulla biofilia condotti dal Laboratorio di Ecologia Affettiva dell'Università della Valle d'Aosta. L'ipotesi di ricerca è che un ambiente biofilico riduca lo stress e favorisca la rigenerazione dell'attenzione diretta e sostenuta dopo una fatica mentale dei bambini. L'idea progettuale si è concretizzata nella riqualificazione degli ambienti della scuola primaria di Gressoney-La-Trinité, dove sono stati implementati i sistemi di retrofit più avanzati per migliorare da un lato l'efficienza energetica e dall'altro la qualità biofilica delle aule scolastiche. Il risultato è un ambiente scolastico che suscita emozioni

\* Laboratorio di Ecologia Affettiva, Università della Valle d'Aosta.



e pensieri piacevoli perché possiede gran parte delle caratteristiche rigenerative tipiche di un ambiente naturale, di per sé il più efficace nel sostenere i processi di apprendimento. A partire dal silenzio che ci ispira il Monte Rosa, che domina la Valle del Lys.

## 1. Ascoltare la Montagna

Il silenzio è un tema fondamentale a scuola. Il silenzio a scuola è necessario per mantenere alta la concentrazione, quella che tecnicamente si chiama "attenzione diretta e sostenuta". Il silenzio è necessario per ascoltare la lezione o per svolgere bene un compito. Tradizionalmente l'insegnante impone il silenzio ai bambini. Questo tipo di silenzio si può chiamare «silenzio passivo», perché i bambini non possono decidere nulla al riguardo.

Il nostro approccio è diverso. Noi pensiamo che il silenzio sia un bisogno primario. Un bisogno che va educato come qualsiasi altra competenza dei bambini. Per questo abbiamo proposto il «silenzio attivo», il silenzio che è scelto liberamente dai bambini. L'ispirazione per la pratica di silenzio attivo ci venne dall'osservazione dei risultati empirici ottenuti dalla maestra Maria Ferrando. Quindi-

ci anni fa la maestra Ferrando lavorava nella scuola di Gerbole di Rivalta, nella seconda cintura di Torino. Fra le tante innovazioni, la maestra Ferrando aveva introdotto la pratica del silenzio attivo in collaborazione con la monaca zen Doju Dinajara Freire, con il bellissimo modulo didattico "Spazio al Silenzio". A partire dal 2007 iniziammo un percorso di osservazioni sperimentali, condotte con la supervisione di Ferrando e di Freire, volte a verificare se la pratica del silenzio attivo avesse un effetto sulla capacità di attenzione dei bambini. Nel 2012 riuscimmo a portare a termine una serie di osservazioni sperimentali che hanno dimostrato che il silenzio attivo era più efficace del gioco libero nel rigenerare l'attenzione dei bambini dopo una fatica mentale. Infine, nel 2015, mettemmo a punto il cosiddetto Standard di Etroubles, dove abbiamo dimostrato che il bosco è l'ambiente più efficace per rigenerare la capacità di attenzione.

Tutte queste esperienze sono poi confluite nella scuola primaria di Gressoney-La-Trinité. Il silenzio attivo è stato il filo rosso di tutta la sperimentazione didattica. Il silenzio è entrato nella vita scolastica dei bambini in maniera progressiva, affinché i bambini diventassero loro stessi padroni del proprio silenzio. Dopo due anni di lavoro, dove





il silenzio attivo è stato scelto con continuità in un ambiente altamente rigenerativo, i bambini dimostrano di aver migliorato la propria capacità di attenzione.

## 2. Silenzio e rigenerazione dell'attenzione

“Che cos’è il silenzio?”, “Dove lo si trova?”, “A che cosa serve?”. Queste sono le tre domande su cui ci ha invitato a riflettere Doju Dinajara Freire, quando è venuta ad insegnarci la pratica di silenzio. All’inizio per i bambini il silenzio è quando il trattore è spento, quando sono malati, quando leggono, quando ascoltano il vento che soffia, quando dormono, quando è notte, quando camminano nel bosco. Ma il silenzio esiste indipendentemente da tutto. Il silenzio non si fa, il silenzio c’è. Ovunque. Basta smettere di fare, di correre, di avere mille pensieri. Il silenzio è qui ed ora ogni volta che ci concediamo l’opportunità di ascoltarlo.

Nella scuola primaria di Gressoney-La-Trinité il silenzio non è più soltanto quello richiesto dall’insegnante durante una spiegazione. Per i bambini il silenzio è diventato uno strumento di rigenerazione attentiva. Dopo l’intervallo delle 10:30 i bambini e le insegnanti della scuola primaria di Gressoney-La-Trinité (Enrica Nicco, Chiara Lin-

ty, Sara Fabiole Nicoletto e Marisa Vallomy) rientrano in aula, prendono il loro zafu (cuscino dalla forma rotonda utilizzato nelle meditazioni zen), si siedono e pongono la propria attenzione sul respiro per tre minuti. Rimangono in ascolto di quel che c’è dentro e fuori di loro, lasciando spazio all’attenzione aperta, l’attenzione che affascina e che non richiede fatica, permettendo così all’attenzione diretta, quella che si usa per studiare, di rigenerarsi.

I bambini possono così mantenere alto il livello di concentrazione anche dopo l’intervallo. Al termine della mattinata c’è la pausa pranzo. Normalmente, a scuola, la pausa pranzo è un momento piuttosto caotico che affatica i bambini, che si ritrovano in un’unica stanza a condividere il pasto. Il vociare diventa sempre più alto e il momento del pasto diventa stressante. L’aula mensa della scuola primaria di Gressoney-La-Trinité, che abbiamo appositamente riprogettato, permette ai bambini d’immergersi in un clima rilassato con video di prati fioriti sulle note di Strauss o viaggi intorno alla Terra accompagnati da una musica rilassante. I bambini mangiano in silenzio, rilassandosi.

Al termine del pranzo i bambini escono a giocare, su invito di Mariangela Busatta, cuoca e assistente della mensa, che sa per esperienza pluridecennale quanto sia importante per i bambini giocare all’aperto. A poco a poco,



i bambini gressonari hanno scoperto che il silenzio non è solo assenza di rumore.

Durante la settimana itinerante lungo la Valle del Lys, i bambini hanno gustato il silenzio all'aperto. Il silenzio di un prato, di un bosco, di un ruscello. Silenzio che è fatto del ronzio delle api, del frinire delle cavallette e di tanti altri suoni, diversi per ogni stagione, che un poco alla volta si iniziano a riconoscere. Il silenzio che ci immerge nella rete della vita che popola la Montagna.

### 3. Un ambiente di apprendimento sensibile

Creare un ambiente favorevole al silenzio e all'ascolto ci ha guidato nella progettazione dell'intervento di riqualificazione energetica e biofilica della scuola stessa. Il risultato di questo intervento, effettuato nell'estate 2017, è un ambiente di apprendimento sensibile caratterizzato dalla ricerca del comfort acustico. Uno degli strati del cappotto isolante interno è ad esempio costituito da pannelli di canapa e argilla che, in aggiunta alle caratteristiche termoigrometriche, possiedono buone proprietà di assorbimento acustico. Lo stesso vale per i pannelli decorativi in sughero bruno tostato che ricoprono alcune porzioni di parete. Essendo questo materiale il principale strato isolante nel cappotto realizzato, i bambini possono quindi coinvolgere gli altri sensi e vedere direttamente, toccare e annusare ciò che, nascosto nei muri, li protegge dal freddo esterno: l'esperienza sensibile diventa così per loro ricca ed interessante. Di sughero bruno tostato sono anche gli elementi ondulati di coronamento che ospitano degli spot per la piantumazione in cui sono state inserite piccole piante. Queste, insieme ai numerosi vasi di aloe, pothos, papiro e falangio forniti dal Vivaio Regionale, contribuiscono alla qualità dell'aria interna.

Da questo punto di vista, fondamentale è però il sistema di ventilazione meccanica controllata installato a controsoffitto, che fornisce aria pulita ed estrae l'aria viziata dalle aule. L'impianto installato è particolarmente silenzioso, per rispettare al contempo l'udito e l'olfatto di bambini e maestre. Oltre all'inserimento dell'impianto di ventilazione, la riqualificazione dell'edificio ha riguardato anche l'impianto di riscaldamento. I caloriferi presenti sono stati rimossi e sono stati sostituiti da pannelli radianti a bassa inerzia e bassa temperatura, disposti a controsoffitto e al di sotto delle finestre. Mentre per i bambini prima non era possibile toccare i caloriferi a causa delle

alte temperature di funzionamento, ora possono invece sentire direttamente il piacevole tepore del muro al di sotto delle finestre.

Il comfort acustico e termico di cui si può godere all'interno della scuola è infine integrato dal comfort visivo, cui si è prestata grande attenzione sia dal punto di vista della luce naturale, sia di quella artificiale. In particolare, sono state installate tende di tessuto tecnico che risolvono il problema dell'abbagliamento, diffondendo allo stesso tempo la luce naturale nei locali e permettendo la vista verso l'esterno. Le lampade installate a soffitto integrano invece l'illuminazione naturale attraverso un sensore che adatta l'intensità della luce emessa sulla base di quella misurata nel locale, garantendo un'illuminazione ottimale e omogenea.

### 4. Un approccio olistico per una scuola sensibile alla Natura

In fase di progettazione abbiamo preso cura dei cinque sensi – questo il significato di «architettura sensibile» – per poter creare le condizioni di comfort migliori in una visione olistica, dove ogni parte si integrasse armoniosamente con il resto: scuola e bambini nel rispetto della Montagna. Dall'autunno 2017 la scuola primaria di Gressoney-La-Trinité ha preso a funzionare nel suo nuovo assetto. In questi due anni abbiamo condotto numerose osservazioni sperimentali, per confrontare le condizioni dove i bambini si trovano maggiormente a loro agio. Abbiamo proposto alle maestre e ai bambini di fare lezione in classe oppure all'aperto, di fare lezioni di poesia oppure di scienze, di fare pause di silenzio oppure di gioco. I risultati sono stati molto incoraggianti. I bambini di Gressoney-La-Trinité sembrano preferire l'ambiente all'aperto a quello chiuso, amano il silenzio e non hanno particolari preferenze per la poesia piuttosto che per la scienza, rivelando interesse e curiosità per entrambe le materie. In generale i risultati rivelano che i bambini gressonari impiegano mediamente circa il 30% in meno del tempo per recuperare la capacità di attenzione diretta sostenuta dopo una fatica mentale, rispetto ai coetanei di una scuola urbana. Da ciò deriva che la scuola di montagna offre ai bambini un margine per allargare o approfondire i campi di conoscenza. Esattamente ciò che ci si aspetta da una scuola di eccellenza. Una scuola d'eccellenza che nasce dall'ascolto della Montagna. Ed imparare ad ascoltare è il primo passo per imparare a fare pace con la Natura.



# Educare alla felicità per allenarsi alla vita

*Corpo, cuore e cervello*

di Lucia Suriano\*

*Se si sogna da soli, è solo un sogno.  
Se si sogna insieme, è la realtà che comincia.*  
(proverbio africano)

Immaginate la scuola come un giardino che necessita di delicate cure affinché al giusto momento ci dia una fioritura con le più diverse sfumature di colori, fiori tutti diversi tra loro ma che nel loro stare insieme ci regalino la soddisfazione di averli visti crescere e sbocciare ciascuno seguendo i propri ritmi. Lo spettacolo gioioso della natura che fiorisce è il sogno che tutte le **comunità** dovrebbero sognare e trasformare in realtà nella vita educativa. La scuola è un giardino. Chiedereste mai ad un girasole di fiorire a gennaio o ad un ciclamino in pieno agosto?

Ho iniziato a sognare una scuola più felice e ho scoperto che era un sogno che in molti condividevano, così è nata l'idea di **Educare alla Felicità**: un progetto ambizioso o una semplice intuizione? Forse il connubio delle due, possiamo dire un progetto ambizioso nato da una semplice intuizione, che ha come spinta propulsiva le parole di Gianni Rodari che risuonavano e risuonano forti ancora oggi in me: *Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere.*

Ricucire la dicotomia tra **scuola e risata** è un percorso tutt'altro che semplice, non basta ridere per essere felici a scuola, ma certamente vedere sui volti di alunni, insegnanti e genitori un bel sorriso è un indicatore di benessere. Eccola la parola chiave: ben-essere, "stare bene" in senso letterale o "esistere bene" in termini più ampi. *Siamo sta-*

*ti cablati per fare l'esperienza della felicità*, dichiarava la neuroscienziata **Candace Pert** nel 2014 e dunque, se siamo stati cablati per fare l'esperienza della felicità, perché associamo l'apprendimento al mix di sforzo e sofferenza? Il dubbio si insinua quando iniziamo a considerare le scoperte scientifiche sul funzionamento del nostro cervello e scopriamo, scrive la Pert, che "la questione è semplice: quando risate e gioco vengono inibite perché non si adattano all'agenda scolastica, le endorfine smettono di fluire, i bambini non si relazionano e ne soffre anche l'apprendimento".

Il punto nodale è dunque come riuscire a smontare una idea di scuola costruita sullo stereotipo per cui rigida serietà è uguale a qualità dell'apprendimento. Molto ci si è ammorbidenti nel corso degli anni, grazie alla diffusione dei principi enunciati da **Daniel Goleman**, con i suoi studi e le innumerevoli pubblicazioni sul valore dell'intelligenza emotiva, ma ancora molto c'è da fare, soprattutto se ci rendiamo conto che le emozioni non si possono insegnare, si apprendono vivendole e allora il problema si fa più serio, perché non è questione di inserire nuove materie nel nostro piano di studi. Il vero nodo è ribaltare tempi e modalità di azione per favorire le relazioni e lo sviluppo di un processo educativo che realmente porti a maturare i nostri alunni. La quantità del sapere troppo spesso non coincide con la **qualità del processo** di maturazione dei nostri ragazzi, così ci troviamo di fronte bambini, adolescenti e adulti che nella migliore delle ipotesi, posseggono una enorme quantità di conoscenze, ma non sono in grado di affrontare la vita con le sue sfaccettature. Educare alla felicità in questa ottica diventa una necessità, non un virtuosismo pedagogico o un metodo. Il corpo, il cuore e il cervello diventano i pilastri di una educazione che tiene al centro l'essere umano e la sua crescita: integrando questi tre elementi si può puntare a uno sviluppo fisiologico, emotivo e cognitivo equilibrati.

La parola felicità crea in ciascuno di noi un duplice sen-

\* Insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado, formatrice e autrice, per La Meridiana, di *Educare alla Felicità: nuovi paradigmi per una scuola più felice.*



tire: da una parte tutti ad essa aneliamo, dall'altra quasi ne prendiamo le distanze poiché forte è il timore di non poterla raggiungere; allora preferiamo lasciare spazio al cinismo e alla disillusione, quasi a volerci proteggere da ciò che invece nel nostro profondo desideriamo davvero. Assurdo pensare di proteggere i nostri figli evitando loro di cadere ancor prima di sperimentare la caduta. Essere felici è un diritto, questo presuppone un cambio di prospettiva, per cui la felicità non è un obiettivo da raggiungere, ma un modo di vivere a cui bisogna essere allenati. Educare alla Felicità è dunque un continuo **allenamento alla vita**, consapevoli di ciò che già si ha e di quanto ancora essa ci può offrire. Non si tratta di abbandonarsi semplicisticamente al pensiero positivo, questo non fa altro che amplificare l'insoddisfazione e l'infelicità poiché spesso diventa negazione della realtà. Educare alla felicità richiede un ribaltamento di quel concetto di felicità che non include i momenti difficili e la fragilità dell'essere umano. Una persona allenata alla felicità sa scorgere anche nelle difficoltà lo spazio per nuove opportunità o per dirla con una citazione cinematografica, sa scorgere la bellezza collaterale in ogni situazione che la vita offre, diventando così emotivamente agile, come ci suggerisce Susan David nel suo saggio intitolato *Agilità emotiva*.

Una scuola che metta al centro la persona nella sua integrità è una scuola ribaltata, che riparte da sé stessa, smonta coraggiosamente ciò che non va più bene e che magari in passato funzionava, riprende i suoi punti di

forza e li contestualizza nella realtà odierna senza avere paura di cambiare ciò che non consente a chi vive la scuola di stare bene e di fiorire al meglio. Il cambiamento più urgente è ricongiungere la **triade educativa**: insegnanti, alunni e genitori, fare in modo che i protagonisti della vita scolastica stiano bene insieme proprio come i tre pilastri corpo, cuore e cervello. Questo non significa che una scuola che educa alla felicità escluda a priori i problemi o i conflitti, ma che sia in grado di affrontarli al meglio, mettendo tutti nelle condizioni migliori per potersi evolvere. Non si tratta più di un sogno, si tratta di trovare le opportunità per il cambiamento partendo da quello che si ha, perciò ogni singola scuola, ogni istituto comprensivo potrà realizzare il proprio percorso, **un cambiamento dal basso**, non una ennesima riforma dall'alto. Spesso mi è stata chiesta la formula per realizzare questo cambiamento e quasi sempre rispondo dicendo che non esiste una ricetta preconfezionata, chi vive la scuola sa che, pur appartenendo a un unico sistema scolastico nazionale, non esiste una scuola uguale all'altra. Il primo tassello su cui iniziare a lavorare è il benessere della classe docente, da qui parte a cascata il benessere di alunni e famiglie, generando un processo virtuoso di collaborazione e crescita, oserei dire realmente comunitario.

Perciò smettiamola di star fermi, senza realizzare cose belle per paura di essere definiti sognatori. Cosa c'è di male nel desiderare una scuola migliore e nuovi paradigmi che la rendano più bella, più felice e anche più proficua?



# Orto, bosco, mare sono aule didattiche

*La natura al centro della didattica*

di Maria De Biase\*

Credo che la scuola sia in un momento di crisi profonda, fortunatamente tante realtà scolastiche provano a proporre altre modalità, meno rigide e più contemporanee. “Cambiare l’educazione per cambiare il mondo” è la riflessione che spesso mi passa per la testa. Continuo a pensare che solo trasformando la scuola e le scuole possiamo di nuovo acquisire speranza. Nonostante l’inerzia della scuola e la conformità che caratterizza la maggior parte degli operatori scolastici, in questi anni ho provato a portare dei piccoli cambiamenti all’interno della scuola dove lavoro. **Il cambiamento** è difficile, è un processo lento ma considero comunque la scuola una costruzione umana, quindi può essere messa in discussione. Nulla può essere più rilevante di un cambiamento radicale ed ampio dell’educazione. Ritengo la scuola così come è organizzata oggi un luogo fortemente disumanizzante, freddo, rigido e con poco spazio per il benessere, per la convivialità, per la creatività sia degli studenti che degli adulti che vi lavorano.

**A scuola** – come nella vita personale – mi sono sempre interessata di cibo, da maestra ho dato molto spazio alla buona alimentazione dei miei alunni. Realizzai il primo orto didattico nel 1988 in una scuola dell’infanzia in provincia di Napoli. Da dirigente scolastica ho attivato, fin dal primo anno di servizio, nel 2007, una serie di attività didattiche legate all’alimentazione. Lavoro in un istituto comprensivo all’interno del Parco Nazionale del Cilento, qui è nata la dieta mediterranea, patrimonio immateriale dell’UNESCO. Il primo atto formale è stato quello di far rimuovere dalla scuola i distributori automatici di snack,



offrendo percorsi di educazione alimentare e al gusto, tenuti da esperti. È nata così l’**ecomerenda** a base di pane e olio, marmellate fatte in casa, torte delle mamme, frutta locale e di stagione, frutta secca, spremute di agrumi locali, macedonie di frutta fresca preparata da maestre e alunni, biscotti preparati a scuola. Un’alternativa accolta con entusiasmo dai bambini, soprattutto dai più piccoli che hanno gradito la novità. Con gli adulti e con le istituzioni competenti è stato più difficile. Il pane e olio rimanda, nell’immaginario collettivo, ad una storia di povertà e di privazioni ancora troppo recente. La fetta di pane nero con un filo d’olio agita tanti fantasmi interiori, rianima i momenti in cui era l’unico cibo, se eri fortunato, a disposizione dei bambini affamati. La merendina confezionata è, per tante mamme, così pulita, colorata, igienicamente protetta dall’involucro di carta e plastica che viene percepita come più sana, più controllata, ma soprattutto più moderna. È facile immaginare, quindi, quante perplessità ha suscitato la proposta iniziale della scuola quando ha definito le merendine, il *fast food* e

\* Dirigente scolastico dell’I.C. Santa Marina di Policastro. Nel 2014 il Parlamento europeo le ha assegnato il *Civi European Premium*.



tutti gli altri prodotti alimentari destinati ai bambini cibo spazzatura, considerando invece l'ecomerenda come proposta sana, nutriente e davvero moderna. La pubblicità, il supermercato, il carrello da riempire con i prodotti esposti, puliti, asettici appaiono ancora a molti un traguardo per riscattarsi dall'arretratezza delle merende preparate in casa o a scuola, da qualcuno che si prende cura di te. A questo proposito il grande lavoro fatto e da fare è quello di riposizionare nella contemporaneità il cibo semplice, povero, antico: l'ecomerenda è moderna ed è il futuro, il cibo spazzatura è vecchio ed appartiene al passato. Questo è per me il passaggio più difficile da attivare. Poi ci si mettono anche gli organi competenti con le normative vigenti che vietano cibo non confezionato e non tracciabile. Il dilemma è sempre quello tra **legalità e giustizia**. Ci vuole coraggio per affermare che una buona fetta di pane, non imbustata, ma quella della pagnotta di farine locali con un buon olio cilentano è più sana e più giusta di una porcheria confezionata. Eppure la Campania è al primo posto per i numeri sull'obesità infantile...

Il vero salto di qualità è avvenuto quando abbiamo cominciato ad **allestire gli orti** negli spazi esterni dei nostri plessi scolastici e a costruire piccole compostiere fa da te

per l'umido prodotto da tutta la comunità scolastica. Inoltre, in tutti i plessi abbiamo piantato decine di alberi da frutta. Orti e frutteti che vedono impegnati tutti, alunni, docenti, collaboratori scolastici, nonni e genitori. Questa è una delle operazioni più innovative e dinamiche che è stata realizzata: genitori, nonni e volontari che, a turno, in date stabilite, lavorano, insieme agli alunni ed ai docenti, nei giardini della scuola: c'è chi zappa, chi regala **semi e piantine autoctoni**, chi raccoglie, chi prepara le verdure da consumare a merenda, chi prende appunti, chi impara. Orti biologici, orti sinergici, modalità antiche e altre più moderne, tutto serve per un solo scopo: diffondere cura, benessere, bellezza e partecipazione a scuola.

Tanti anche i **genitori stranieri** che collaborano. Ognuno porta il suo sapere, le sue conoscenze, le sue colture, perché è così che una scuola produce cultura. Piatti della cucina povera, innovazioni, ricette che vengono da lontano, tutto si mescola e si contamina. Storie di viaggi e di cibi, di miseria e di fame, di abbondanza e di sprechi. In tante occasioni a scuola si fa festa e si mangia insieme, l'ingrediente più abbondante è la convivialità. In questi anni sono stati attivati anche tantissimi laboratori con al centro il cibo, quello sano e nutriente: fusilli, cavatelli,





pizze rustiche, piatti della tradizione a base di erbe spon-tanee, marmellate, crostate, dolci tipici. **Il cibo**, consu-mato insieme, condiviso, narrato è un ottimo **costruttore di legami**. Basti pensare agli alunni provenienti da paesi lontani, coinvolti in laboratori del gusto e a quanto si sen-tono accolti e coinvolti. Consumare insieme cibo buono e semplice a scuola contribuisce a creare un clima carat-terizzato da leggerezza, allegria e condivisione. Abbiamo eliminato ogni usa e getta dalla scuola; le nostre mense sono a **rifiuti zero** da molti anni, a tavola si sta seduti tut-ti insieme, piccoli e grandi, indipendentemente dal ruolo, le fette di buon pane sono nei cestini, l'acqua è quella in brocca, i piatti di ceramica, le posate di acciaio; gli alunni utilizzano borracce di alluminio o bicchieri di plastica rigi-da. Per la merenda la scuola è fornita di bicchieri di vetro e a fine pasti usiamo una lavastoviglie acquistata esclusi-vamente per l'ecomerenda. La cucina è a piano terra, fin dal mattino si sentono odori e profumi dalle pentole sul fuoco che si diffondono nelle aule: è come stare a casa. La scuola da *non luogo* si è trasformata in una comunità di relazioni, di emozioni, di cura, di affetti. Sono stati no-tevolmente ridotti i cibi surgelati: l'insalata, i broccoli, i finocchi, le zucche, i piselli, sono quelli coltivati a scuola. I bambini raccolgono e donano alla mensa. Le famiglie con animali, capre, pecore, maiali, galline, cani e gatti ricevo-no i pochi avanzi della scuola; le famiglie in difficoltà per il pagamento della mensa sono sostenute da un'iniziativa di cui sono molto orgogliosa: acquistiamo blocchetti men-sa con la **vendita del nostro sapone**. Sono state recu-perate, grazie all'aiuto delle nonne, alcune ricette locali e oggi si realizzano vari tipi di saponette con l'olio esausto che ci portano le famiglie: neutre, aromatizzate con er-be selvatiche, alla camomilla, agli agrumi, alla cannella, con sabbia e acqua di mare, etc. Il sapone ottenuto viene utilizzato nei bagni della scuola, il resto viene donato in cambio di piccole offerte nei mercatini della solidarietà della scuola, insieme ai tanti altri manufatti realizzati nei laboratori scolastici. Il ricavato viene utilizzato per soste-nere progetti di **solidarietà**: una parte la utilizziamo per comprare ticket mensa per le famiglie più bisognose, libri, strumenti musicali e attrezzature, una parte per sostenere un orfanotrofio in India. Da noi nessun bambino è esclu-so dalla mensa. Solidarietà, economia circolare, parteci-pazione, cittadinanza attiva, equità, questi i principi su cui si fonda il nostro fare scuola. Numerosi laboratori di recupero e riciclo. Solo qualche esempio: costruzione di

strumenti musicali con materiale di scarto e formazione di una piccola orchestra che si esibisce in giro; costruzione di piccoli oggetti con ritagli di pelle regalati da una fabbri-ca di scarpe locale (borse, borsette, porta-occhiali, porta-cellulare, porta-tablet, astucci, etc.); costruzione di piccoli oggetti con le cialde del caffè (collane, orecchini, anelli, etc.); recupero della carta e cartone per la costruzione di piccoli oggetti; recupero della carta vecchia per laboratori di carta riciclata; raccolta presso i bar delle buste di caffè e costruzione di borse piccole e grandi.

Tutta la didattica è stata rivista e laddove possibile, rinnova-ta. Ho messo l'ambiente, **la Natura al centro** dell'ap-prendimento. Il "fuori" è un'occasione speciale per fare scuola e per stimolare l'autoapprendimento. Ritengo il nostro orto-giardino, i boschi, il mare, il fiume come "aule didattiche decentrate" (F. Frabboni). L'ambiente naturale è dinamico, complesso, imprevedibile, ed è proprio que-sto aspetto apparentemente disordinato e non predefinito ma armonico a favorire l'esplorazione, a promuovere la curiosità e a tenere alta la concentrazione degli alunni. In questo modo i saperi omologati, pre-masticati, parcel-lizzati, imposti dall'alto (vedi INVALSI), che propone di solito la scuola divengono veri, originali, scelti. Certo che è un processo lento e difficile, ci imbattiamo tutti i giorni con la forza di resistenza al cambiamento esercitata dal mondo adulto e normativo. Il delirio igienista, le norma-tive, spesso schizofreniche, rallentano il nostro lavoro. Basti pensare che qualche anno fa sono stata premiata dal Parlamento Europeo per le buone pratiche realizzate a scuola... ma secondo le leggi italiane la maggior parte di ciò che proponiamo nella nostra scuola è illegale! Bisog-nerebbe trovare il coraggio di rivedere tutto **l'impianto normativo**, stabilire cosa è "pulito" e sano e cosa non lo è, intraprendere una lotta vera contro lo spreco ed il superfluo, comprendere cosa far crescere e cosa limitare. Se continuiamo a tenere in vita una scuola nozionistica, superficiale, massificata, competitiva, spesso amorale, continuiamo a dare valore al denaro e alla competizione e non favoriamo la promozione della pace, della fratellanza e della giustizia non costruiremo mai quel mondo migliore a cui tutti aspiriamo. Il discorso è molto lungo e comples-so, mi basta qui in questa estrema sintesi raccontare la fatica e l'umiltà di provare a costruire una piccola scuola cilentana, favorendo un clima positivo, ricco di relazioni, di aiuto reciproco e di condivisione.



# Il sapere è dialogo ed esperienze di relazioni

## *La scuola ha bisogno di provocazioni*

di Antonio Vigilante\*

Ho passato la maggior parte della mia vita professionale – dieci anni – in un liceo di Manfredonia, una cittadina di mare del Foggiano che si presenta con una maschera allegra, leggera (famoso è il suo Carnevale), sotto la quale c'è un volto segnato da molteplici sofferenze. Il mio ultimo anno di insegnamento in quel liceo è stato il 2012-2013, l'anno dell'operazione *Romanzo Criminale*, che ha sgominato una banda che in soli cinque mesi ha ucciso quattro persone. Volevano prendersi la città seminando il terrore. Uccidevano con leggerezza, con ferocia; dalle intercettazioni risulta che ridevano delle loro atrocità. Come in un film. Ed erano giovanissimi. La fidanzata del capo della banda, minorenne, era una studentessa della mia scuola. Ne parlai con i miei studenti, in un ciclo di seminari di **maieutica reciproca**. Venne fuori una sorta di leggero scivolamento, un passaggio insensibile che andava dalle serate in piazza Mercato, dalla birra e la canna, dal divertimento in discoteca alla prostituzione minorile per racimolare qualche soldo da spendere in bevute o allo spaccio. Quelle facce, ora sui giornali, erano note a tutti, quelle mani assassine erano state strette chissà quante volte. L'assurdo era anche, in qualche modo, *normale*.

E la scuola? Quale la sua capacità di inserirsi in una realtà sociale segnata dalla mafia, dalla criminalità, dalla disperazione? Quale, al di là della retorica, la sua efficacia nel favorire il cambiamento sociale? Insegno da più di vent'anni, ormai. Abbastanza per fare un **bilancio personale**, ma anche per trarre qualche conclusione sull'istituzione. Molti dei miei ex studenti ora lavorano in

campo educativo, per lo più in medie e grandi città del centro nord; per quello che riesco a vedere, lavorano con passione. Molti invece mancano all'appello. Ed è a loro, ai loro volti, alle loro storie, al loro destino che la scuola non è riuscita a segnare – che io non sono riuscito a segnare – che penso soprattutto. Penso a M., ai suoi occhi azzurri, alla sua incontenibile vivacità venata però di amarezza. Studiare no, non le andava, perché non rientrava nei progetti di vita che aveva ricevuto dalla famiglia: "Mio padre dice che studiare non serve, tanto devo sposarmi". Ma un giorno mi prese nel corridoio (noi docenti italiani non abbiamo che i corridoi per parlare a quattr'occhi con gli studenti) per dirmi che ci aveva pensato, che studiare poteva essere una cosa buona, che avrebbe provato. Ed io ero certo che ce l'avrebbe fatta. Mi sbagliavo. L'ho vista l'ultima volta un pomeriggio, in strada. Mi ha comunicato che a scuola non sarebbe più venuta, perché si era fidanzata, e il fidanzato non voleva che andasse a scuola. Penso ai tanti ragazzi, alle tante ragazze che a scuola ci venivano perché costretti dall'obbligo scolastico – portati letteralmente a forza – e prendevano un'aria di sfida, a volte di offesa, e facevano di tutto per renderti impossibile il lavoro. Mettevano la musica allo smartphone e cantavano e ballavano; quando si stancavano andavano in bagno a fare i selfie.

Non mi è mai piaciuta troppo la diagnosi della Scuola di Barbiana: *la scuola è un ospedale che cura i sani e respinge i malati*. Non può piacere a chi abbia letto Illich. Perché se consideriamo malati quelli che non riescono a scuola, allora è vero che l'istituzione scolastica serve ad attribuire patenti di normalità e successo, o a segnare con lo **stigma sociale**. E tuttavia non possono negare che la diagnosi sia esatta. Quelli che a scuola riescono – con le normali eccezioni – sono quelli che provengono da un contesto che crede nella scuola, che hanno famiglie che li sostengono nello studio, che pensano per loro un progetto di vita che preveda l'affermazione professionale e la formazione personale attraverso la cultura.

\* Insegnante di filosofia e scienze umane; dottore di ricerca in educazione alla politica, si occupa di pedagogia, nonviolenza e filosofia interculturale; è stato direttore scientifico della rivista Educazione Democratica, ora collabora con Educazione Aperta, rivista di pedagogia critica.



Con gli altri, la scuola è terribilmente inefficace. Sarebbe una grave ingiustizia attribuire questa inefficacia a scarsa volontà. Molti docenti non risparmiano le energie per cambiare le cose. Ma non funziona. O funziona di rado. Perché?

Per quello che riesco a capire, le ragioni sono tre. La prima è la **differenza** tra la cultura cui si appartiene e la cultura scolastica. Si ragiona su questa differenza quando la cultura di appartenenza dello studente è una cultura straniera. In realtà uno studente straniero proveniente da una famiglia borghese può integrarsi nella scuola italiana molto più facilmente di uno studente proveniente dalla classe operaia o da situazioni di marginalità sociale. C'è in questo caso un iato enorme tra i valori, i gusti, i modi di fare, il linguaggio della famiglia e quelli della scuola. E la scuola non sa né vuole dialogare con questa cultura – con la cultura intesa in termini di classe. Il dialetto è una lingua inferiore che bisogna abbandonare per imparare la lingua nazionale, le canzoni neomelodiche sono penose espressioni sottoculturali, e così via. La scuola richiama lo studente a una vita più alta, ma è un richiamo che lo studente non può ascoltare, perché manca una mediazione, un riconoscimento preliminare. Posso considerare i tuoi valori se tu riconosci i miei. Altrimenti nessun dialogo è possibile. La scuola si considera, e viene considerata, una **istitu-**

**zione autosufficiente**, mentre ha bisogno, invece, di un capillare sostegno nel territorio. Nei quartieri periferici, nelle aree in cui le molteplici mafie italiane allungano i loro tentacoli, la scuola resta un mondo distante se non è affiancata e per così dire radicata dall'azione di operatori sul territorio, che facciano da mediatori tra l'istituzione e il contesto sociale. Ma anche questa azione sociale, indispensabile, resta insufficiente se la scuola stessa non riesce ad aprirsi, a comunicare con mondi culturali diversi: a parlare, almeno un po', anche il dialetto.

La seconda ragione è la struttura ancora **autoritaria** della scuola italiana. O forse dovrei dire: asimmetrica. Essere a scuola vuol dire trovarsi costantemente in una relazione di potere nella quale, se si è studenti, tocca la posizione di chi subisce in silenzio. La comunicazione tra docenti e studenti è sporcata costantemente dalle patologie comunicative che caratterizzano le **relazioni di potere**: si va dalle forme più vistose, quali la minaccia o il ricatto, a quelle più subdole, come i consigli non richiesti. Ora, si accetta di stare in una relazione violenta se c'è una forte motivazione per farlo. Se quella motivazione non c'è, si scappa via. Dal momento che gli studenti che provengono da contesti difficili tendono a non rispettare le regole, ho sentito mille volte ripetere che con loro occorre essere duri. Stabilire le regole con vigore e farle



rispettare senza tentennamenti. In alcuni casi – è vero – si tratta di studenti che hanno alle spalle situazioni di forte autoritarismo, che sono stati abituati a rispettare chi si impone con forza. Ma riproporre l'autorità a scuola è una strategia perdente, sia perché sarà una autorità per forza di cose debole (quali poteri reali ha la scuola su uno studente che non ha alcun interesse al successo scolastico?), sia perché il punto, per così dire, è altrove. È nel senso: e veniamo alla terza ragione. Che è la ragione, anche, del sostanziale fallimento della scuola, che è con questi studenti che diventa più evidente: la **crisi di senso**, appunto.

Come ogni animale, l'essere umano fin dalla nascita cerca ciò che gli occorre per la sua crescita. L'educazione è un bisogno organico. Non si può dire lo stesso, però, della scuola. Se gli studenti avessero realmente bisogno di ciò che si insegna loro a scuola, la scuola sarebbe un posto in cui si entra felici e si esce felici. È invece un posto in cui ci si annoia a morte. Come si spiega questa incongruenza? Probabilmente stiamo sbagliando qualcosa. Pensiamo che sia un nostro sacro dovere insegnare alle giovani generazioni cose che serviranno loro in futuro, anche se oggi risultano noiose e poco interessanti. E dimentichiamo che per crescere, e crescere bene, hanno anche e soprattutto bisogno di cose che abbiano a che fare con la loro vita attuale, con i loro bisogni, con gli interessi di una persona che ha dimensioni che non si riducono alla sola sfera intellettuale. Dimentichiamo che la conoscenza più importante è la conoscenza di sé, e che questa conoscenza avviene per lo più grazie allo specchio che l'altro è per noi. E nessuna conoscenza sana può venire se lo specchio che l'altro è viene deformato dall'autorità, dall'asimmetria, dall'unidirezionalità.

Detto altrimenti: la scuola è un luogo sensato quando è il **luogo del dialogo**. Non della lezione, sia pure di vita, e meno che mai della predica.

Il momento più intenso dei miei dieci anni di insegnamento in quel liceo manfredoniano è stato una assemblea di Istituto del 2004. Una studentessa del liceo, una ragazzina di quindici anni, era scomparsa. Dopo qualche giorno, l'avevano trovata morta. Si sarebbe scoperto poi che ad ucciderla era stato il cugino, un uomo sposato con il quale aveva una relazione. In quella scuola, come in tante altre in cui ho insegnato, le assemblee degli studenti erano una occasione per restare a casa. Ma non così quell'assemblea. C'erano tutti, e tutti erano attenti. Erano lì per



capire, per confrontarsi, confortarsi a vicenda. E quella, sì, era scuola. Scuola vera.

E i *contenuti*? E il *sapere*? E le *discipline*? Non si vorrà mica ridurre tutta la scuola al dialogo? No, non si vuole. Ma senza dialogo i contenuti, il sapere, le discipline non sono che gusci vuoti. Più di ogni altra cosa, dovremmo preoccuparci di come fare *esperienze significative*, a scuola. Continuiamo a pensare la relazione educativa sul modello della relazione padre-figlio: il successo di Recalcati lo dimostra. Ed è significativo che il suo libro si intitolò *L'ora di lezione*. Che a scuola si possa fare qualcosa di diverso dalla lezione è in Italia ancora una bizzarria, l'espressione di una deriva pedagogica libertaria. E proporre una relazione diversa pare una provocazione. E sia: la scuola ha bisogno di **provocazioni**. Propongo una scuola pensata non in base al rapporto padre-figlio, ma sul rapporto tra fratelli. Una scuola nella quale si intreccino trame di fratellanza, in cui si pratichi la comunità, in cui ci si eserciti nel dialogo. E in cui il sapere stesso sia calato in questa trama, in questa tensione dialogica: e la disciplina, il sapere cristallizzato, sistemato perfino in un manuale, diventi ricerca. Ho la speranza che tentare questa via possa trasformare la scuola non in un ospedale che cura i malati – perché mi rifiuto di pensare che fuori dalla scuola non ci sia salvezza – ma in un rifugio di umanità aperto al contributo di tutti.



# Sull'auto-aiuto nei conflitti, modello educativo maieutico

*Consapevolezza delle dinamiche interiori*

Nostra intervista a Giovanni Scotto\*

**Tu rappresenti un riferimento importante in Italia per lo studio dei conflitti. Cosa ti ha portato ad appassionarti a questo campo di studio e di azione? Raccontaci un po' di te...**

Da quando ero ragazzo mi sono schierato per la pace, la prima azione politica è stata per me partecipare alle grandi marce contro il riarmo nucleare agli inizi degli anni Ottanta. Quando ho scoperto il campo di studi sulla pace e i conflitti, mi hanno appassionato due idee-guida: la lotta nonviolenta, che in Italia aveva trovato lo sviluppo della "difesa popolare nonviolenta", e l'idea della mediazione, la ricerca di un punto di equilibrio alto tra interessi contrapposti, che poteva essere facilitata da una figura terza, non giudicante ed "equivicina" alle parti in conflitto.

**Di recente è stata edita in Italia, a cura tua e di Anja Baukloh – compagna di lavoro e di vita – la traduzione del volume "Auto-aiuto nei conflitti" di Friedrich Glasl, un nome noto a livello europeo e mondiale. Come siete giunti alla scelta di pubblicare questo testo in Italia?**

Con Anja Baukloh non abbiamo soltanto tradotto il testo, ma anche scritto un'introduzione che prova a fornire un quadro il pensiero e l'opera di Glasl. Per noi, che su questi temi ci siamo formati nel mondo di lingua tedesca, la figura di Friedrich Glasl è sempre stata un punto di riferimento importante. Un riferimento importante di Glasl è l'antroposofia di Rudolf Steiner, e il suo lavoro non si limita alla analisi e mediazione dei conflitti, ma comprende anche il campo della consulenza aziendale e organizzati-

\* Docente di Sociologia dei processi culturali presso l'Università degli Studi di Firenze, di International Conflicts Transformation presso la Syracuse University e collaboratore di ISPI, Istituto per gli Studi di Politica Internazionale.

**LE TEMIBILI ARMATE  
CONTRO GUERRE  
E TERRORISMO.**



va. Il suo libro (*Konfliktmanagement*) è uno dei classici del settore in lingua tedesca, e il suo modello di escalation ha avuto una diffusione ampia. Fino ad oggi è stato un autore pressoché sconosciuto in Italia. È stato lo stesso Glasl a suggerirci di tradurre questo libro per primo.

**Siamo abituati a pensare alla presenza di un soggetto terzo che media nei conflitti. Questo libro invece si offre innanzitutto come strumento per l'auto-aiuto. Potresti illustrarci questo aspetto del lavoro sul conflitto?**

Il punto di partenza della proposta di Glasl è l'individuazione del livello di escalation a cui è giunto il conflitto: il tipo di strumenti da poter impiegare è determinato dalla gravità della situazione e dalla natura del conflitto, se "caldo" o "freddo". La chiave dell'auto-aiuto sta nella consapevolezza. L'immagine dell'essere umano da



cui parte Glasl è mutuata dal pensiero di Steiner: tutti portiamo dentro di noi, oltre al nostro lo quotidiano, il Sé superiore in grado di fare scelte di saggezza e compassione, e l'“ombra”, il Doppio negativo, che se acquista spazio, è altamente distruttiva. Il primo passo per gestire in prima persona un conflitto è diventare maggiormente consapevoli delle nostre dinamiche interiori. Glasl propone una serie di esercizi per coltivare questo tipo di auto-consapevolezza.

**Parlare di auto-aiuto suggerisce anche che nel testo l'approccio rivoluzioni molto i consueti modelli educativi, secondo cui un maestro insegna a un allievo, illuminandone il cammino, consentendogli l'accesso a un certo livello di sapere. È ancora questa la visione dominante nell'educazione, nonostante tanta ricerca in direzione diversa. Il testo propone una visione alternativa, quella in cui il soggetto può imparare da sé a gestire le proprie relazioni e che in buona parte le soluzioni vengono “dal basso”...**

Anche se non è esplicitamente menzionato, è chiaro che l'approccio di Glasl alla trasformazione del conflitto è strettamente imparentato con un modello educativo maieutico. Lo descriverei in questo modo: Glasl offre una serie di “mappe” alle persone e alle organizzazioni, effi-

caci per comprendere meglio le situazioni problematiche che i singoli e i gruppi si trovano ad affrontare. Queste mappe possono essere impiegate in chiave di auto-aiuto, o in una relazione di tipo consulenziale e formativo. Ma le mappe di Glasl forniscono solo un orientamento: il lavoro di risoluzione, e le risposte alle crisi vengono formulate dai diretti interessati. Ho trovato conferme di questo approccio nel mio lavoro formativo: è bene che le mappe che proponiamo siano semplici (non semplicistiche!) perché in una cornice larga le persone possono poi elaborare strumenti e percorsi propri, verificare la mappa con il territorio in cui si muovono e con i bisogni che hanno.

**A un certo punto, nonostante la formazione su di sé e la buona volontà, potrebbe essere necessario l'intervento di un soggetto terzo? In che situazioni?**

Glasl sottolinea chiaramente possibilità e limiti dell'auto-aiuto: secondo lui, diventa necessario un sostegno di una parte terza quando un conflitto arriva alla fase in cui si consolidano le rispettive immagini dell'avversario e si costruiscono coalizioni (lo stadio 4 del modello). Questo succede perché le parti non credono più di poter chiarire il problema attraverso la comunicazione, e in generale sempre meno fiducia reciproca.

Il nostro autore propone anche un passaggio intermedio,

## PICCOLA SCUOLA DI PACE

Oltre al lavoro di docente universitario, ho deciso di investire le mie energie nella crescita diffusa di una cultura di pace anzitutto nel mio quartiere: ho preso ispirazione da un lato dalle università popolari molto diffuse in nord Europa (qui da noi, chissà perché, confinate alla terza età...). Dall'altro sono entrato in contatto con il lavoro di pace efficacissimo portato avanti da Paolo Pagliai in Messico: è lui che mi ha parlato delle “piccole scuole di pace” che esistono a Città del Messico, a Ecatepec, città messicana tra le più violente, a Montreal. Intorno a questa idea semplice si sono mobilitate molto presto le energie del quartiere, in primo luogo la Comunità dell'Isolotto, la biblioteca, gruppi di giovani. La proposta culturale tiene insieme il classico discorso sulla pace con un lavoro concreto sulla sostenibilità e gli strumenti del dialogo e della mediazione dei conflitti per affrontare le problematiche del quartiere. La scorsa primavera, prima delle elezioni comunali, abbiamo offerto un ciclo di incontri su “la città SI CURA”, provando a declinare in forma diversa il tema della sicurezza urbana, come cura del sé collettivo e dell'ecosistema. In parallelo agli incontri pubblici abbiamo costruito, soprattutto grazie all'impegno e all'intelligenza di Irene L'Abate e di Olivier Turquet, un percorso di laboratori, le “Pillole di nonviolenza”, e un gruppo permanente sull'educazione alla pace. Abbiamo provato a mettere in rete energie esistenti, a suscitare di nuove, e a dare voce a esperte e esperti del territorio. Successivamente abbiamo allargato pian piano il ventaglio dei docenti a esperti della città e di tutto il Paese. Credo che questo modello possa essere replicato ovunque, perché ovunque ci sono intelligenze e energie da attivare.



e cioè la possibilità che siano conoscenti e colleghe/i a offrire servizi informali di mediazione, nel senso di un “mutuo aiuto tra vicini”. In un conflitto all’interno di una scuola, ad esempio, potrebbe esserci un insegnante già formato alla cultura della trasformazione nonviolenta del conflitto, in grado di dare una mano a gestire tensioni all’interno del corpo docente, con la/il dirigente, etc.

Nelle fasi più acute del conflitto, quando le parti cercano attivamente la distruzione reciproca, per Glasl trova spazio l’intervento di autorità anche con caratteri coercitivi.

**Per Glasl una buona gestione dei conflitti non è solo migliorativa delle relazioni interpersonali, ma aiuta il buon funzionamento delle organizzazioni e il loro sviluppo. Un approccio pragmatico che ci è ancora ad esigenze molto concrete, evitando di idealizzare. Ce ne puoi parlare?**

Come ho detto, Glasl sviluppa il suo lavoro di mediazione e gestione dei conflitti all’interno di un’attività più vasta nel campo della consulenza aziendale e organizzativa. Un riferimento importante per lui è NPI, un istituto di consulenza

fondato in Olanda da Bernard Lievegoed, e che insieme al *Tavistock Institute* nel Regno Unito cerca di umanizzare il modo di funzionamento di organizzazioni e aziende. La sfida è quella di coniugare la razionalità economica con lo sviluppo umano: non si tratta affatto di una proposta utopistica, gli esempi virtuosi in questo campo sono innumerevoli, per l’Italia mi limito a citare Banca Etica.

Oggi, in un periodo di crisi sociale e climatica, ripensare le organizzazioni è una necessità urgentissima. Non è un caso, credo, che alcune tra le proposte più interessanti di innovazione sociale siano in questo campo: la “Teoria U” di Otto Scharmer, le organizzazioni TEAL di Laloux, e la proposta di Michel Bauwens di rifondare l’economia prendendo a modello le relazioni paritarie *peer to peer*, tipiche della gestione condivisa dei beni comuni. In Italia abbiamo avuto l’intuizione geniale di Adriano Olivetti, che è stato da noi per la concezione delle aziende una figura simile a quella di Capitini per la pace: avanti di molti decenni, e sostanzialmente isolato nel panorama culturale italiano.





# I compiti per casa fanno male alla scuola

## *e non servono allo studente*

di Maurizio Parodi\*

*Essere obbligati a ingoiare non significa saper digerire.*

Alessandro Bergonzoni

Diversamente da molti colleghi di altri paesi europei, i docenti italiani ritengono irrinunciabili i compiti a casa ma non chiariscono a sé stessi, prima ancora che agli alunni e ai genitori, le ragioni di una così radicata e diffusa consuetudine. Ancor più improbabile trovare tra gli strumenti di documentazione in uso nelle scuole (Registri, Agende, Quaderni, Diari, Verbal...) riferimenti a scopi men che generici: non vi è traccia di una definizione puntuale, operativa degli obiettivi didattici che ci si prefigge di raggiungere attraverso lo svolgimento dei **compiti a casa**.

Impensabile, date le premesse, la predisposizione di appositi strumenti di verifica, utilizzando i quali si possa stabilire se tale attività abbia prodotto gli effetti desiderati; non ci si impegna, cioè, a specificare gli indicatori (in termini di *sapere*, *saper fare*, *saper essere*) che dovrebbero stimare l'efficacia della procedura adottata. Volendo essere ancora più chiari: **gli insegnanti** non dicono (e nemmeno scrivono) perché danno i compiti a casa, e non si attrezzano per stabilire se l'impegno sia utile, in che senso lo sia, se sia il solo modo o il modo migliore, il più "economico" e razionale per ottenere i risultati attesi (quali?).

È certezza granitica e assiomatica: i compiti a casa sono necessari, servono allo studente per imparare a memorizzare i contenuti dell'insegnamento, a riferirli nel corso dell'interrogazione e impiegarli nella prova scritta, a



strutturare logicamente le informazioni, a rielaborare i dati trasmessi durante la lezione o la lettura del manuale, per imparare ad applicare le conoscenze acquisite, a dimostrarne la padronanza, insomma per apprendere, costruire, sviluppare, perfezionare il **metodo di studio**. Una dichiarazione apparentemente ragionevole, ancorché indimostrata, sulle cui implicazioni non ci si sofferma e interroga.

Ormai da tempo è noto che per accrescere le facoltà mentali si debba disporre delle nozioni essenziali, bisogna cioè sapere, ma ben più rilevanti siano le modalità di trattamento e uso delle informazioni, e, più in generale, la capacità di gestire la risorsa apprendimento, di mobilitare strategicamente le abilità acquisite, di trasferirle in contesti nuovi e diversi. Persino la flessibilità, imposta come paradigma professionale da un mercato del lavoro sempre più immateriale e fluttuante, spinge verso l'acquisizione di **abilità metacognitive**, quelle che consentono la più rapida riconversione delle competenze, l'adegua-

\* Dirigente scolastico di lungo corso, svolge attività di ricerca e formazione in campo socio-pedagogico non ancora rassegnato all'impermeabilità degli apparati educativi. Ha pubblicato numerosi saggi, tra i quali i recenti *Non ho parole. Analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico* (Armando 2018) e *Così impari. Per una scuola senza compiti* (Castelvecchi 2018).



mento più agile dei repertori cognitivi e comportamentali ai mutamenti dell'ambiente. Dunque è necessario imparare, ma è fondamentale *imparare a imparare*. E la **scuola** cosa fa? Gli insegnanti danno i compiti a casa, perché gli studenti imparino (memorizzando le nozioni), e imparino a imparare, acquisiscano, cioè, un "metodo di studio". Gli insegnanti "spiegano" e gli alunni studiano. In altre parole, a scuola s'insegna e a casa s'impara. Uno stupefacente paradosso.

Se davvero la capacità d'imparare è per gli individui la risorsa più preziosa, allora la scuola dovrebbe considerarla una priorità istituzionale, dovrebbe collocarla al centro della propria **riflessione pedagogica**, dovrebbe concentrare su di essa il massimo impegno, dispiegare tutti i mezzi disponibili e approfondire le migliori energie (innanzitutto professionali), dovrebbe farne il cuore della propria *mission*. Invece, a scuola s'insegna e s'impara a casa. A scuola, è bene ribadirlo, non si insegna a imparare: si spiegano concetti, si descrivono fenomeni, si illustrano procedure, si narrano storie (Storia compresa), tutt'al più si formulano domande (spesso retoriche), s'inventano problemi (che nessuno si porrà mai, escogitati al solo scopo

di crearne al discente), si svolgono temi (insignificanti per definizione), ma raramente si costruiscono o, più semplicemente, si forniscono **strumenti** metacognitivi. Spesso non si va oltre l'esortazione, blanda, ossessiva o terroristica: *fate attenzione* (ma cosa vuol dire?); *procedete con metodo* (quale?); *concentratevi nello studio* (come?).

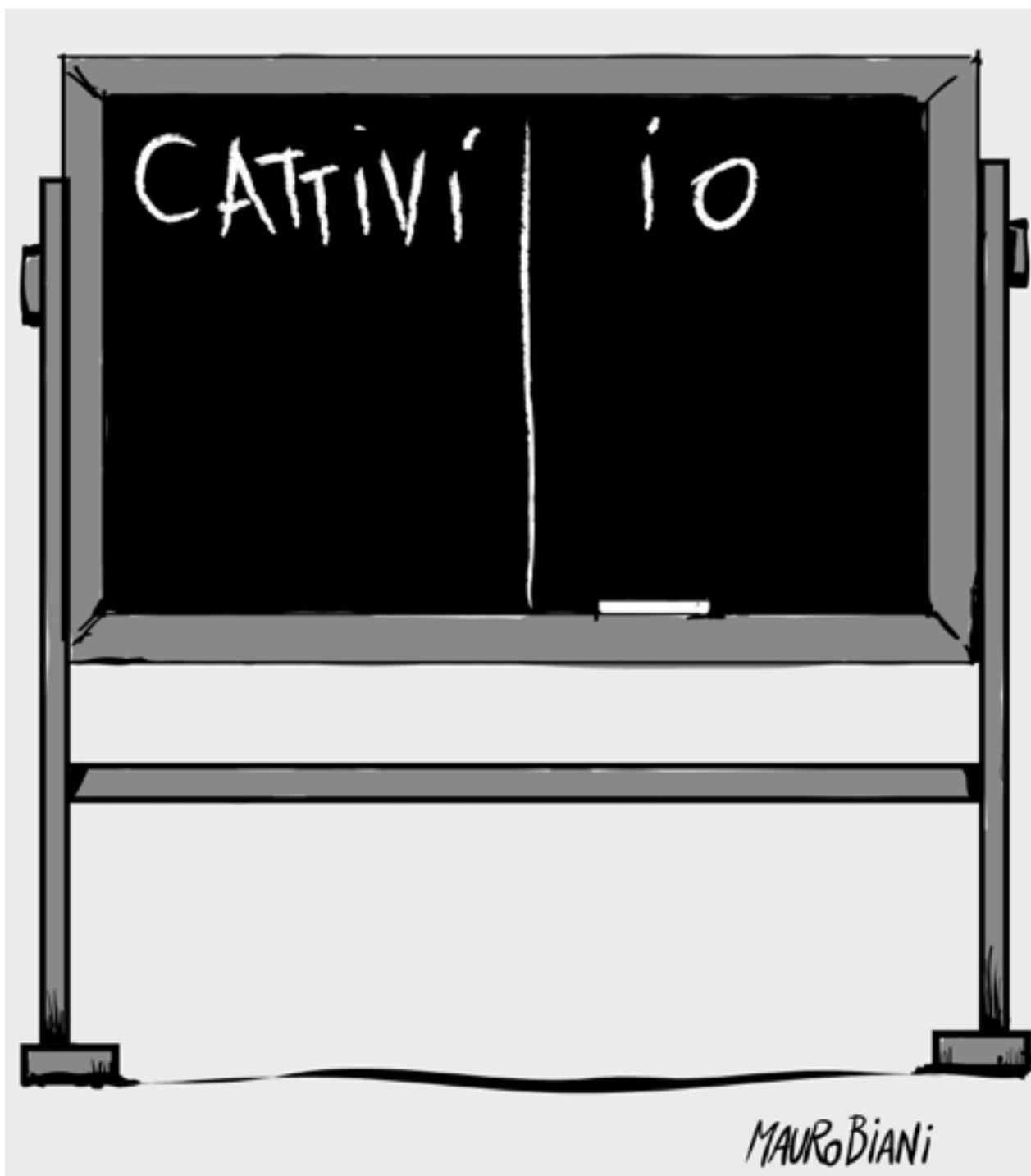
Però i docenti pretendono dai loro alunni l'impiego di un "metodo", ne lamentano, in sede di valutazione, l'assenza o l'inadeguatezza, stigmatizzando, nei giudizi, l'incapacità degli studenti più sprovveduti, attribuendo loro, per intero, la causa della mancanza: *Il ragazzo non si applica, è dispersivo, non ha metodo*; mai che a tali sentenze si accompagnino dichiarazioni impegnative per l'insegnante (*lo che cosa ho fatto per aiutarlo a darsi un metodo?*). Ed è perfettamente logico: se è a casa che si impara, svolgendo appunto i "compiti" assegnati, la responsabilità del fallimento non può che essere dello studente e della sua famiglia.

Dunque, il "compito" principale della scuola è di fatto delegato per intero allo studente che deve provvedersi autonomamente, con proprie risorse. **Risorse** private, come lo sono le lezioni che altri insegnanti impartiscono al di fuori dell'orario di lavoro, per svolgere di pomeriggio quei compiti che loro stessi assegnano la mattina, allorché prestano il pubblico servizio cui sono istituzionalmente preposti; o, più in generale, per preparare il discente, per aiutarlo a imparare e, nei casi più felici, per dargli un metodo di lavoro, per fare, cioè, quel che la scuola dovrebbe fare prima di ogni altra cosa. La scuola non si interroga su come gli studenti apprendono, sulle peculiari modalità di approccio al sapere che informano l'**esperienza** cognitiva di ciascun individuo, non aiuta a esplorare introspektivamente le proprie originali strategie apprenditive, così da poterle impiegare consapevolmente, sviluppare e integrare.

**I docenti** ignorano gli "stili cognitivi" degli allievi, e si limitano a un insegnamento univoco, oltretutto unilaterale; non si curano di controllare la "proprietà", la fruibilità degli interventi didattici, non è compito loro: loro insegnano, sono gli studenti che devono imparare (a imparare). La scuola, paradossalmente, non fa proprio la cosa più importante, e gli insegnanti continuano a dare i compiti a casa, infliggendo agli alunni e alle loro famiglie un onere anche molto gravoso, tanto più pesante quanto più lo studente sia disagiato, bisognoso, solo, quanto più la sua famiglia sia indigente e deprivata. Già perché i ragazzi

## LA CAMPAGNA "BASTA COMPITI"

I compiti non solo la causa di questo drammatico fallimento, da tutti bellamente ignorato, ma una delle cause sulle quali si può agire immediatamente, senza bisogno di interventi straordinari o sperimentazioni faraoniche: ciascun docente ha facoltà di decidere se assegnarli o no, e può, individualmente, o come parte di un team, realizzare questa piccola/grande rivoluzione a costo zero. Lo stanno dimostrando gli insegnanti, di ogni ordine e grado, iscritti al gruppo Facebook "Docenti e Dirigenti a Compiti Zero" (più di 800) che sostengono la Campagna: "Basta compiti!" (oltre 30 mila adesioni sulla piattaforma change.org). Le testimonianze di alcuni di loro (una ventina) sono riportate nel volume: *Così impari. Per una scuola senza compiti* (Castelvecchi 2018) che si segnala per eventuali approfondimenti, assieme al sito: [www.bastacompi.it](http://www.bastacompi.it)



che abbiano genitori premurosi e culturalmente attrezzati possono affrontare l'impegno domestico con relativa serenità o minore insofferenza; ma per chi non trovi nelle figure parentali sostegno e sollecitudine, e magari ne debba subire la latitanza o, peggio, l'intemperanza, l'ignoranza e l'insensibilità, le difficoltà poste dallo svolgimento degli stessi compiti assumono ben altra consistenza; la fatica, spesso incomprensibile e frustrante, è incomparabilmente più dolorosa.

Ancora **un paradosso**: gli studenti che non hanno problemi svolgono regolarmente i compiti loro assegnati, e per questo la scuola li premia; gli studenti che invece hanno problemi (personali e/o familiari), quelli che della scuola avrebbero più bisogno, non fanno i compiti, li sbagliano, li fanno male, indisponendo i docenti che per questo li biasimano e redarguiscono, infierendo con brutti voti, note e, finalmente, la bocciatura, punendo così l'indigenza, il disagio, la sofferenza, espellendo dal



“sistema” proprio chi nel “sistema” potrebbe trovare la sola opportunità di affrancamento e promozione. Così la scuola discrimina e mortifica chi è più svantaggiato, marginale, infelice, declinando in nuova forma l’ingiustizia, l’offesa già subita (non a caso la sperimentazione avviata in Francia, di superamento dei *devoirs*, ha l’obiettivo dichiarato di “eliminare le diseguaglianze sociali causate dai compiti”).

In Italia, invece, neppure le scuole a tempo pieno sono risparmiate: bambini di 6-11 anni, ridotti all’immobilità per 8 ore al giorno, in ambienti spesso angusti e sovraffollati, dove ancora si privilegia la lezione frontale, sono costretti a svolgere i compiti a casa tutti i giorni, nei finesettimana e durante le vacanze: un accanimento che rasenta la crudeltà mentale.

Sì, perché la feriale incombenza, che affligge quotidianamente in particolar modo madri e figli, si estende anche al tempo che dovrebbe essere consacrato al riposo, all’ozio, alla ricreazione. È la iattura dei **compiti per le vacanze**. Una contraddizione in termini (altro paradosso) giacché le vacanze sono tali, o dovrebbero esserlo, proprio perché liberano dagli affanni feriali.

Nessun’altra categoria di lavoratori (e quello scolastico è un “lavoro” molto impegnativo e troppo spesso alienante) accetterebbe di prolungare nel tempo libero, e meno che mai di svolgere durante le ferie, compiti professionali imposti. Ma è del tutto normale che a una simile pretesa debbano assoggettarsi gli scolari: *perché si esercitano e non dimentichino tutto quello che hanno imparato*.

Evidentemente si ritiene che gli apprendimenti avvenuti durante l’anno scolastico (soprattutto con lo studio domestico) siano davvero ben poco significativi, molto artificiosi, pressoché inconsistenti. Così all’incubo feriale (*Hai fatto i compiti?, ...prima fai i compiti, Non hai ancora fatto i compiti...*) si aggiunge quello festivo. Gli insegnanti fanno finta di credere che gli alunni amministrino razionalmente i compiti delle vacanze, e si affiggano con metodo, ripartendo con rigore matematico il lavoro complessivo nei tanti giorni a disposizione (formalmente destinati alle occupazioni più libere e gradite), in un edificante esercizio di quotidiana mortificazione. Ma sanno bene che così non è (salvo casi di grave disturbo della personalità).

**Gli studenti** più astuti, volitivi, capaci esauriscono nei primi giorni tutti i compiti assegnati, dedicandosi poi con sollievo al godimento della meritata libertà. I meno capaci, i più pigri, i più svogliati rinviando quotidianamen-

te l’impegno, che in questo modo li assilla per tutta la durata delle agognate vacanze, “riducendosi agli ultimi giorni”, durante i quali si impegnano in un *tour de force* che difficilmente risparmia i familiari; quei genitori che li hanno tormentati durante tutto il periodo della vacanza (le urla e le suppliche che si intensificano con l’approssimarsi dell’inizio delle lezioni non risparmiano neppure le spiagge più remote), tormentati a loro volta dalle magistrali ingiunzioni – va detto che la maggior parte dei conflitti tra genitori e figli in età scolare, le punizioni, i pianti, addirittura le percosse, sono riconducibili al problema dei compiti. Naturalmente per i più disgraziati la consueta reprimenda.

Ma che tanto disagio, per non dire sofferenza (in molti casi di questo si tratta) serva a qualche cosa, nessuno si è mai peritato di verificarlo. È incredibile, ma nessuno ha mai dimostrato che i compiti a casa incidano in qualche misura sullo sviluppo intellettuale degli studenti; peggio: nessuno si è mai posto il problema di dimostrarlo. Eppure i costi, in termini di **benessere personale**, serenità familiare, qualità della vita (e quella che si trascorre a scuola e che dalla scuola è direttamente condizionata è tanta parte, una parte sempre più grande della vita di un individuo) sono altissimi.

Un’ultima annotazione, paradossale: le scuole migliori del mondo non ne assegnano o li assegnano in misura ridottissima, comunque mai per le vacanze; la scuola italiana, invece, vanta il primato dei compiti a casa, ne abusa ossessivamente, e risulta tra le peggiori non solo d’Europa, eccelle, guarda caso, per incapacità di compensare le diseguaglianze di partenza, per dispersione scolastica, per il tasso di **analfabetismo funzionale**...





# Educare alla nonviolenza attiva per imparare ad essere umani

## *Un'esperienza scolastica a Milano*

di Annabella Coiro\*

Come vorremmo che fosse una classe che educa le nuove generazioni alla nonviolenza? Questa è la prima domanda che ci siamo posti, quando abbiamo deciso di costruire una pratica educativa che avesse proprio questo obiettivo. Oggi una classe **ED.UMA.NA** (*EDucazione UMANista alla Nonviolenza Attiva*) ha alcuni segni distintivi: un grande cartellone con la secolare Regola d'oro *Tratta l'altro/a come vuoi essere trattato/a*, sedie e tavoli sono appoggiati su dispositivi anti-rumore, sui muri alcune parole o disegni corredati di mollette indicano lo stato emotivo quotidiano della classe, la cattedra è in disparte, in un angolo si vedono tanti cuscini pronti all'uso per "il cerchio del dialogo" e una coperta con il simbolo della pace indica il luogo della riconciliazione per risolvere i conflitti in autonomia. Oltre a ciò che si vede, si 'sente' il desiderio di respirare un clima di allegria, affettività e accoglienza. Alla base di questa realtà concreta ed esperibile in **4 scuole di Milano**, c'è la progettazione articolata e complessa costruita in diversi anni da vari soggetti e che è elaborata costantemente. Le prime riflessioni sono nate all'interno delle due associazioni che hanno ideato ED.UMA.NA (*Mondo senza Guerre e senza Violenza e La Comunità per lo Sviluppo Umano*): grazie all'esperienza ventennale nella formazione alla nonviolenza, è cresciuta la consapevolezza che i singoli progetti che si susseguono nelle scuole sono spesso un'affannosa corsa all'emergenza (bullismo, discriminazione, violenza di genere, omofobia etc.), sicuramente utili, ma restano un'esperienza isolata nel percorso di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Così, nel 2016 sono stati coinvolti docenti, dirigenti, genitori, professionisti, associazioni e istituzioni per creare

una rete e **un progetto integrato** con l'obiettivo di reagire unitariamente all'avanzata del paradigma culturale violento e patriarcale.

Abbiamo insieme progettato ED.UMA.NA per due anni all'interno del Centro di Nonviolenza Attiva e del Tavolo cittadino di Educazione alla Nonviolenza, con il supporto dell'assessorato del Comune di Milano, e convogliato diversi soggetti del territorio che si sono costituiti in una rete formale, siglata da istituti scolastici, associazioni no profit ed enti territoriali di Milano.

Oggi ED.UMA.NA è **una pratica educativa e una rete** con una scuola come capofila. Coinvolge dirigenti, insegnanti, alunni, alunne, genitori e personale non docente delle scuole primarie e secondarie. Si pone in modo trasversale a tutte le componenti educative e insiste sulla relazione per trasformarne gli automatismi prevaricanti.

### Quale trasformazione?

ED.UMA.NA si muove verso una trasformazione educativa che abbandoni definitivamente quell'educazione tradizionale che legittima la violenza e la prevaricazione tra i diversi attori del sistema educativo e che accetta la violenza come parte di una supposta natura umana. ED.UMA.NA infatti sostiene un'educazione che intraprende un passo deciso verso una **cultura della nonviolenza** rifiutando la violenza in ogni sua forma.

Per ED.UMA.NA l'essere umano è valore centrale e l'educazione alla nonviolenza attiva serve a riconoscere e superare le differenti forme di violenza quotidiana, implicite ed esplicite, personali e sociali. È un'educazione volta a una cultura umanizzatrice, che contribuisce a cambiare il mondo nella direzione evolutiva dell'essere umano superando la sofferenza.

Un'educazione che aiuti uomini e donne, giovani e adulti, a sviluppare quelle capacità che li rendono umani e non-violenti, che superi la dicotomia tra interiorità ed esteriorità; che valorizzi il contatto con sé stessi, il mondo inte-

\* Rete ED.UMA.NA e Centro di Nonviolenza Attiva in collaborazione con Sabina Langer.



riore, il corpo e l'intelletto in egual misura; che sostituisca alla prevaricazione e alla punizione una grammatica relazionale generativa. In altri termini, ED.UMA.NA sostiene una **rivoluzione educativa** nonviolenta.

## I fondamenti, l'applicazione e l'analfabetismo relazionale

ED.UMA.NA prevede un insieme di azioni pedagogiche volte a modificare spazi, tempi e relazioni per creare un clima adeguato allo sviluppo di personalità nonviolente.

**Valorizza le culture** che – fin dall'antichità – sostengono il superamento della sofferenza e l'importanza della comunità, le avanguardie pedagogiche del secolo scorso, le recenti scoperte neuroscientifiche in materia di apprendimento, e coniuga il pensiero di alcuni filosofi e pedagogisti contemporanei (Freire, Goleman, Massa, Morin, Rifkin, Silo), con strumenti e tecniche di alcuni studiosi che hanno promosso la nonviolenza come metodo di azione e stile di vita (come Dolci, Patfoort, Rosenberg).

ED.UMA.NA si basa anche sulle recenti comprensioni scientifiche e antropologiche secondo cui la violenza non è una questione genetica ma culturale, scardinando così il pregiudizio della violenza naturale. Gli umani hanno costruito le relazioni sulla **menzogna della violenza** innata, compromettendo così il dialogo e la rete di solidarietà tra esseri umani. Ci troviamo di fronte a un profondo analfabetismo relazionale.

C'è dunque bisogno di una nuova grammatica relazionale, generativa e nonviolenta, per sostituire questo copione di prevaricazione che tramandiamo giorno dopo giorno proprio attraverso l'educazione formale e informale.

Per questo è necessario uno sforzo di tutti i soggetti educanti. ED.UMA.NA, infatti, agisce principalmente sulla formazione degli adulti e su una **comunità educativa** più ampia di quella prettamente scolastica, coinvolgendo anche le famiglie e il territorio: la scuola diventa punto di riferimento e centro di promozione della nonviolenza e della non-discriminazione. Il microcosmo della classe è un frattale della comunità globale, immergere le alunne e gli alunni in un ambiente dove esperire in prima persona le modalità di una convivenza cooperativa, nonviolenta, sostenibile – così come stabilito anche dall'Onu e riportato dalla raccomandazione del Consiglio di Europa – dà la possibilità di sviluppare le competenze personali e sociali richieste per salvaguardare il futuro delle prossime generazioni e della Terra stessa.

Davanti a uno sviluppo materiale cresciuto abbondantemente nei secoli non abbiamo coltivato uno **sviluppo etico relazionale** altrettanto efficace. Eppure, l'essere umano ha sempre avuto una regola relazionale, sia dal punto di vista biologico, con i neuroni a specchio, sia dal punto di vista culturale con la Regola d'oro che costituisce un codice etico universale di base.

## La sperimentazione

Le classi pilota sono partite a settembre 2017 in 4 istituti scolastici (primarie e secondarie) di Milano che hanno aderito alla rete ED.UMA.NA: IC Cavalieri, IC Thouar-Gonzaga, IC Massua-Cardarelli (capofila), Istituto professionale Vespucci. **Il monitoraggio del progetto** pilota è a carico di Afol Metropolitana e la valutazione è curata dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

**La partecipazione** alla sperimentazione è iniziata per le sole classi prime per un ciclo di 3 anni, i consigli di classe sono stati individuati tra quelli che hanno aderito con il 75% dei docenti e la partecipazione di almeno il 60% dei genitori. Nella scuola superiore di secondo grado è attivo il percorso di educazione tra pari dalle classi terze.

A settembre 2019 inizierà l'ultimo anno di sperimentazione ma sono già partite nuove prime classi che, contagiate dagli apprezzamenti di genitori e docenti, hanno voluto coinvolgersi da subito. Da luglio anche il comprensivo Italo Calvino fa parte della rete.

Educare è la nobile arte umana che può cambiare definitivamente un modo di relazionarsi prevaricante, violento, sofferente. C'è molta sensibilità in questa direzione anche se non si vedono ancora i frutti. ED.UMA.NA è in questo cammino, è un tentativo pionieristico verso la lunga costruzione di un **nuovo paradigma** culturale nonviolento.





# Homeschooling, un'esperienza di istruzione biologica e parentale

*Una scuola senza classi e senza scuola*

di Mariella Dipaola\*  
e Matteo Della Torre\*\*

Apparteniamo a quella sparuta minoranza di italiani, neppure contemplata dalle statistiche ufficiali, che ha deciso, in alternativa al percorso scolastico ordinario, di istruire il proprio figlio a casa.

La scelta dell'*homeschooling*, o **educazione parentale**, è parte di un mosaico, di un insieme di scelte di vita ispirate ai principi della nonviolenza, declinati in diversi aspetti della quotidianità.

Abbiamo fatto questa scelta consapevole dopo lunghi e approfonditi studi, sia accademici che personali, sofferte riflessioni e un numero incredibile di testimonianze raccolte tra genitori frustrati o arrabbiati e bambini che vivono il tempo passato a scuola con lo stesso entusiasmo che mettono quando devono prendere una medicina amara. E invece, idealmente, come affermava a metà del '900 **Vinôbâ Bhaâve**, il discepolo prediletto del Mahatma Gandhi, i bambini dovrebbero andare a scuola correndo, pieni d'entusiasmo.

L'*homeschooling* è una delle più grandi eresie del mondo d'oggi. È una forma di resistenza operata da genitori che prendono la scuola sul serio, animati dal desiderio di cambiarla e di rinnovarla dalle fondamenta, di renderla più umana. Ma se la scuola, nel frattempo, anziché immaginare la società di domani, si ostina su posizioni di retroguardia, questi **genitori**, piuttosto che attendere invano l'ennesima e inconcludente riforma scolastica e senza chiedere il permesso a nessuno, cambiano la scuola partendo dai loro figli.

**Richard Buckmeinster Fuller**, designer, filosofo e scrittore, una delle menti più innovative del secolo scorso,

afferma che "non cambierai mai le cose combattendo la realtà esistente. Per cambiare qualcosa, costruisci un modello nuovo che renda la realtà obsoleta". In questa prospettiva, l'*homeschooling* è una spina nel fianco dell'istituzione scolastica, un atto nonviolento e costruttivo di sfida del suo sistema educativo.

**Jerry Mintz**, insegnante, fondatore e direttore dell'*Alternative Education Resource Organization*, con alle spalle un'esperienza trentennale nel campo dell'educazione democratica, sostiene che "il modo migliore per cambiare il sistema della pubblica istruzione sia creare modelli nuovi al di fuori di esso". In America può accadere, ad esempio, che la scelta dell'istruzione parentale induca alcune scuole pubbliche ad inserire nei propri pacchetti formativi anche percorsi ufficiali di *homeschooling* per gli studenti che desiderino scegliere questa possibilità di istruzione. Questo rende la scuola pubblica più aperta e democratica, a partire da una sollecitazione esterna, che il sistema ha saputo cogliere come opportunità per inserire un ulteriore tassello a vantaggio della personalizzazione dei processi di apprendimento.

Anche noi abbiamo voluto scegliere la nostra **via all'apprendimento**, un'insegnante e un grafico/videomaker, che per anni si è dedicato allo studio del pensiero nonviolento e gandhiano. Dopo aver approfondito a lungo i principi della nonviolenza, per declinarli nella nostra quotidianità e diffonderli, abbiamo voluto proseguire le ricerche lungo la direzione della nonviolenza applicata all'educazione cercando delle risposte a una domanda: è possibile ridurre l'evidente ed elevato contenuto di violenza, spacciato per educazione, che investe l'essere umano dal momento in cui viene al mondo per accompagnarlo lungo tutto il suo percorso di crescita e sviluppo? Prima che nostro figlio Francesco nascesse avevamo già deciso che aveva diritto ad una "nascita dolce". Non potevamo accettare che venisse maneggiato come un pacco e che l'esperienza naturale del parto potesse essere sopraffatta da quel processo patologico di medicalizzazione che para-

\* Insegnante e redattrice del sito Uomoplanetario.org

\*\* Fondatore e Direttore responsabile del sito Uomoplanetario.org Coordinatore di Greenpeace Gruppo Locale di San Ferdinando di Puglia.



dossalmente considera la nascita un morbo da curare. Abbiamo remato controcorrente e ci siamo opposti a questa prassi. Poi è venuto **il momento dell'istruzione**. Anche in questo ambito non potevamo subire un sistema che tende, tranne lodevoli eccezioni, a porsi come un'entità strutturata, come una prigione che costringe i suoi piccoli utenti, per almeno cinque ore al giorno e per quasi tutto l'anno, a uno stato di "cattività", a subire come in un girone dantesco, un sapere neutro, lontano dalla vita reale e dagli interessi di ciascuno e ad attendere passivi, annoiati e rassegnati l'agognata festività o vacanza, quale momento di gioia e liberazione dall'oppressione quotidiana.

L'*homeschooling* per noi è un tentativo di eliminare il lato oscuro dell'educazione/formazione convenzionale: **violenza strutturale**, competizione esasperata, compiti a casa, voti, anacronismo.

Non è una scelta semplice. Le difficoltà sono quelle che devono affrontare, in ogni campo, tutti coloro che non delegano e che, al contrario, si assumono la responsabilità di aspetti importanti della propria esistenza.

## Un po' fabbrica, un po' caserma

**David Hargreaves**, docente di Pedagogia all'Università di Cambridge, definisce la scuola come "una realtà prodotta da una curiosa mescolanza: un po' di fabbrica, un po' di manicomio e un po' di prigione". A volte gli edifici scolastici italiani sono stati davvero, in passato, caserme oppure conventi, orfanotrofi, seminari. Strutture lugubri e antiquate, spesso in stato avanzato di abbandono, luoghi di restrizione delle libertà, luoghi di "esilio in cui l'adulto tiene il bambino fin quando non è capace di vivere nel mondo degli adulti senza dar fastidio" come sosteneva **Maria Montessori**.

Nella sua esperienza pratica di *homeschooling*, nostro figlio Francesco ha tempi molto distesi e personalizzati e più luoghi di apprendimento. Lavora in un *open space*, creato *ad hoc*, dotato di una postazione con computer e collegamento internet, una lavagna da ufficio e un'ampia libreria, ma passa moltissimo tempo a studiare nel parco o per strada macinando chilometri. **Camminando** ha la possibilità di osservare la vita che scorre e di decidere quando e come interrompere il suo studio programmato per focalizzarsi su qualcosa che attira la sua attenzione e creare un collegamento con quello che studia: dalle logge dei palazzi più antichi illustrate nel libro di educazione



tecnica, all'asfalto che gli operai stanno sistemando per le strade della città, la cui composizione viene descritta nel libro di chimica, alle foglie di platano, che può analizzare in diretta, senz'altro più interessanti di quelle descritte nel libro di biologia, all'etologia degli uccelli osservati attraverso il *birdwatching* urbano, piuttosto che sulle piatte fotografie del libro di scienze.

In classe la sua **libertà di movimento** si sarebbe ridotta all'osso, la vita reale sarebbe stata tagliata fuori e la conoscenza trasformata in una scialba, insignificante e innaturale linea piatta continua.

## La lezione (frontale) che fu

Le giornate di Francesco scorrono cercando di imparare senza tormenti. Perché, come affermava **Gianni Rodari**, non "vale la pena che un bambino impari soffrendo quel che può imparare ridendo". Francesco ha molte passioni. Ha un orto sul balcone e una particolare attrazione per le piante. Questo suo interesse lo spinge ad approfondire molti ambiti del sapere scientifico attingendo materiale di consultazione dal web e dalla fornitissima biblioteca familiare: dalla composizione del terreno, all'agricoltura biologica, dai pesticidi alla sana alimentazione, dal risparmio idrico, all'inquinamento delle acque. Francesco è anche il più piccolo redattore di *uomoplanetario.org*, il nostro sito di informazione ecologista e nonviolenta. Alcune pubblicazioni di articoli vengono affidate a lui. Sulla piattaforma Francesco deve destreggiarsi tra titoli, riassunti, tag, caratteri da sistemare, foto da trattare e link. Un buon metodo per fare italiano senza mortifican-



ti astrazioni. Facendo scuola così sai da dove parti, ma non conosci mai quale sarà l'approdo e dovrai arrenderti, come adulto, all'idea che non sai tutto e che quello che non sai va cercato insieme. Questo approccio taglia fuori l'odiatissima (dagli studenti) lezione frontale.

**La comunicazione unilaterale**, dall'insegnante all'allunno, dall'alto in basso, per quasi tutto il tempo dell'orario scolastico, genera noia e passività. Lo si vede dai corpi e dai volti "destrutturati" degli alunni, accasciati scompostamente sui banchi di scuola.

Quando la corteccia cerebrale riceve passivamente e per lungo tempo degli input, l'attività metabolica del soggetto cala. L'ormone adrenalinico viene secreto in minore quantità. L'attività muscolare si riduce, così come il livello di sangue che irrori il cervello. Si crea, dunque, una spirale viziosa di input-output in modalità lenta. Chi è stato tra i banchi di scuola avrà sperimentato quotidianamente questa condizione.

## Il mondo fuori dall'aula

Maria Montessori riteneva la scuola non soltanto "un mondo a sé", ma anche un mondo "chiuso ai problemi sociali". La frattura tra realtà e criticità sociali è particolarmente grave nella scuola italiana.

Non è un caso che il *Service Learning*, una modalità educativa nata in America e poi importata in America Latina e in Europa, sia quasi sconosciuto in Italia. Si tratta di un **approccio pedagogico** che fonde apprendimento e servizio alla comunità. Il suo slogan è "imparare serve, servire insegna". Attraverso il *Service Learning* gli alunni vengono messi di fronte alla possibilità di analizzare i bisogni del proprio territorio e di darvi risposte concrete utilizzando le conoscenze apprese a scuola. Questo processo educativo stimola negli alunni motivazione, impegno e abilità pratiche e getta il seme del cittadino *smart* del futuro.

In famiglia si fa **volontariato** da sempre. Francesco cresce in un humus nel quale il servizio è un aspetto fondamentale dell'esistenza e, dall'età di 5 anni, è immerso nella straordinaria realtà del volontariato e dell'attivismo di Greenpeace, un contesto che ha potuto dare forma ai nostri ideali di nonviolenza. Il nostro *homeschooler* è cresciuto respirando i valori di persone che credono nell'azione nonviolenta, nel portare alla luce i problemi ambientali e sociali, nel rendere la gente consapevole per fare pressione su chi ha responsabilità pubbliche, al-



lo scopo di ottenere cambiamenti positivi. Non si tratta di un apprendimento informale, ma di un apprendimento personalizzato e pianificato, nel quale non c'è un "fuori dall'aula e dentro l'aula", perché il vissuto quotidiano è un grande contenitore di apprendimento e ogni gesto viene declinato in chiave educativa e formativa. Francesco prende parte attivamente alla vita del gruppo. Il suo ruolo distintivo è quello di fotografo e supporto nel montaggio dei video da pubblicare per veicolare messaggi ecologisti importanti.

## Omari, Ahmed, Aboba e l'apprendimento sistemico

Francesco ha sempre avuto a disposizione la **Carta di Peters**, un enorme planisfero a colori. Sin da quando era molto piccolo ha imparato a utilizzarlo quando si presentava una necessità pratica. Un amico venuto dall'Argentina, la squadra di baseball per cui tifa, i San Francisco Giants, una campagna di Greenpeace contro la deforestazione in Amazonia o il percorso dei migranti che sbarcano in Italia. Da sempre, quando la domanda ha un fondamento geografico, si va al planisfero. Questo è un prerequisito per creare una disposizione a riflettere in modo sistemico e complesso.



Abbiamo sempre parlato a Francesco in termini di grandi sistemi ogni volta che se ne è presentata l'occasione. È necessario farlo, altrimenti i bambini non capiranno mai dove vivono e cosa lega le loro azioni al resto del mondo. Bisogna allargare i loro orizzonti, prevenire da subito la miopia mentale. Anche per fare un favore all'umanità.

**Le materie scolastiche** sono la rappresentazione di un sapere parcellizzato. Al contrario, la vita si presenta come un intreccio di informazioni tutte collegate tra di loro. Il prezzo della divisione-specializzazione è la perdita di una visione d'insieme, l'incapacità di cogliere i nessi. Secondo Noam Chomsky "un'istruzione che si pone come fine un mondo democratico dovrebbe fornire agli studenti gli strumenti critici per stabilire connessioni".

**Peter Senge**, docente presso il MIT e teorico della *Learning Organization*, ritiene che il pensiero sistemico sia una delle indispensabili competenze del futuro. Abbiamo necessità, secondo Senge, di educare i giovani alla consapevolezza di essere immersi in una realtà complessa nella quale ogni parte è compresa in un sistema più grande, dove il tutto non è la somma delle parti, ma è "più della somma delle sue parti", perché ad esse si aggiungono le relazioni tra le parti, i legami di interdipendenza.

Quando un individuo non riesce a misurarsi con la com-

plexità in maniera adeguata, le sue risposte, personali e sociali, diventano rigide e inflessibili. Allo stesso modo può reagire un'istituzione scolastica, tesa a conservare sé stessa e chiusa a una gestione efficace dell'ipercomplessità. Le risposte rigide genereranno un insegnamento altrettanto rigido e produrranno individui scarsamente inclini al cambiamento e, nel complesso, "una società che non vuole cambiare".

In virtù della logica sistemica del nostro modo di apprendere, per un giorno il nostro setting educativo si è trasferito alla **Fattoria dei Monelli**, nelle campagne di Conversano. I pomodori per la nostra salsa da consumare in inverno sono in fase di raccolta e trasformazione. Non li hanno raccolti per noi uomini anonimi ai quali è stata rubata la dignità, a causa di aguzzini famelici che li sfruttano per circa 10-12 ore al giorno mantenendoli in condizioni disumane e pagandoli con cifre inconcepibili per un lavoratore (circa 4 euro a cassone da 300 chili). Li hanno raccolti per noi Omari, Ahmed e Aboba, insieme a Gianni e altri amici dell'Associazione Netzanet-Solidaria. Omari viene dal Burkina Faso, Ahmed dall'Eritrea e Aboba dal Ghana. Seduti all'ombra vegliano sul lungo processo di cottura e sterilizzazione delle bottiglie di salsa. Dopo una passeggiata sul campo di pomodori e un giro per la





fattoria ci sediamo con loro. Vogliamo far comprendere a Francesco i meccanismi che si celano dietro la salsa che gli piace tanto. Queste cose non si apprendono a scuola, poiché essa non ha ancora demolito le sue pareti, fisicamente e metaforicamente, per allargare i suoi orizzonti e insegnare a pensare in modo sistemico.

Ed eccoci qui a parlare con Omari, Ahmed e Aboba dei loro Paesi d'origine. Altro che Geografia senza senso, fatta di nomi privi di un "gancio" che impedisca alla mente di trasformarsi in un colabrodo! **Jerome Bruner** diceva che "l'apprendimento è come un attaccapanni: se non si trova il gancio a cui appendere il cappotto, questo cade a terra". Parliamo di civiltà e il saggio Ahmed, il più anziano, dice che l'umanità sembra retrocedere con l'avanzare della tecnologia e sta smarrendo il senso della propria essenza comune. E, tuttavia, il viso di Ahmed emana speranza. Guardo Ahmed mentre parla e penso ai barconi e ai corpi annegati e a quanta ricchezza umana è sepolta nei fondali di un mare che abbiamo trasformato in una necropoli. Parliamo di lavoro nero, della loro passata condizione agghiacciante nei campi foggiani (Borgo Mezzanone e Rignano Garganico). Con quanta dignità condividono con noi le esperienze orribili, i trattamenti inumani subiti. Francesco ascolta attento in silenzio. Ecco altre cono-

scenze che solitamente a scuola non si apprendono: immergersi totalmente nella realtà, avere consapevolezza di sé, degli altri e del mondo ("l'umano è trinitario", avrebbe detto Edgar Morin) e imparare a vivere.

## Un ambiente sano è disetaneo

Tra le passioni di Francesco c'è l'astronomia. Un interesse che coltiva e condivide con Giuseppe, un amico trentenne. Francesco e Giuseppe parlano di pianeti e costellazioni e talvolta, nelle sere stellate, telescopio al seguito, si dirigono sul terrazzo. **L'astronomia** è un argomento di conversazione tutto loro. Giuseppe è una di quelle persone con la naturale inclinazione a insegnare, ma anche pronta a ricevere stimoli culturali mostrando sempre grande interesse. Quando incontriamo il nostro gruppo di amici, Francesco si ritrova spesso a chiacchiere con Giuseppe, soprattutto di astronomia, ma anche di fotografia, di macrofotografia, di droni e di riprese naturalistiche mozzafiato.

Un ambiente di apprendimento sano è un ambiente nel quale persone di età diverse apprendono insieme. In natura non esistono ambienti composti da piante coetanee. In un ampio spazio naturale convivono piante di diverse spe-





cie ed età e questo garantisce al tutto equilibrio, armonia ed elevata funzionalità. Gli interventi di semplificazione e artificializzazione rendono l'intero sistema più fragile, ma sono utili all'uomo. Così è una classe scolastica. Un sistema coetaneo in un ambiente naturale non si potrebbe mai concepire. Volendo immaginare un ambiente di apprendimento come una foresta potremmo sicuramente affermare che al momento esso è convenzionalmente pensato per essere fragile e poco equilibrato; un sistema artificiale progettato per gli adulti, ma non funzionale ai reali bisogni delle persone. **La formazione degli individui**, insieme alla socializzazione, è sempre avvenuta in contesti plurimi e disetanei. L'idea che per socializzare ed apprendere sia necessario relegare le persone insieme ad altre 15-20 della sua età e un solo adulto è un'invenzione piuttosto recente e non è detto che sia la migliore, la più sana.

### Un'istruzione biologica

Ha ragione **Ken Robinson** quando dice che dobbiamo "cambiare metafore". Finché continueremo a considerare l'istruzione un "processo meccanicistico" non andremo da nessuna parte. Finché crederemo di poter semplicemente riparare un pezzo dell'ingranaggio per uscire dal vicolo cieco rimarremo nella condizione di stallo in cui versiamo da tempo. L'istruzione non è un "processo industriale", ma un "processo biologico". È un organismo che pulsa. L'istruzione dedicata al profitto, ai risultati, ai test, alle

classifiche da scalare è come l'agricoltura industriale, con la sua ossessione per l'aumento di produzione e la conseguente artificializzazione dei processi e dei prodotti, incurante di qualsiasi esternalità. Esternalità per l'agricoltura industriale è ogni reflujo che produce e del quale non si sente responsabile, anche se la cosa può arrecare seri danni all'ambiente. Allo stesso modo, per l'istruzione industriale gli alunni che non si confanno agli standard sono "esternalità" di cui non si sente responsabile e che spetta alla società gestire una volta usciti dal sistema scolastico.

L'istruzione sana, al contrario, ricorda molto da vicino l'agricoltura biologica. **L'istruzione biologica** genera "benessere" olistico, poiché ha a cuore la persona nella sua interezza. L'istruzione biologica è "ecologica", poiché ha cura di ogni legame esistente nel processo di apprendimento, sia a livello intrapersonale che interpersonale. L'istruzione biologica è "equa", poiché considera preziose le qualità di tutti gli studenti. L'istruzione biologica è un "prendersi cura" e si fonda sulla compassione, oltre che sulla competenza.

Nell'agricoltura biologica la composizione del terreno è fondamentale per lo sviluppo delle piante. Allo stesso modo, un'istruzione biologica sa che esistono ambienti che rendono impossibile la crescita delle persone, altri che la rendono stentata e altri ancora che la favoriscono. Questo il sostrato che nutre la nostra visione educativa. Questo è il cambiamento che vorremmo dalla scuola!



# Fare la rivoluzione descolarizzando

*La proposta radicale di Ivan Illich*

a cura della Redazione\*

La scuola non è soltanto la nuova religione universale. È anche il mercato del lavoro in più rapida espansione che ci sia oggi nel mondo. La fabbricazione di consumatori è diventata il principale settore in sviluppo dell'economia. Nelle nazioni ricche, man mano che diminuiscono i costi di produzione, si assiste a una crescente concentrazione sia del capitale sia del lavoro nella gigantesca impresa di preparare l'uomo a un **consumo disciplinato**. [...] Se aggiungiamo agli insegnanti a tempo pieno i frequentatori a tempo pieno, ci accorgiamo che questa cosiddetta sovrastruttura è diventata il maggior datore di lavoro della nostra società.

[...] Nello schema tradizionale, l'alienazione era una conseguenza diretta della trasformazione dell'attività lavorativa in lavoro salariato, che toglieva all'uomo la possibilità di creare e di essere ricreato. Oggi invece **i giovani** vengono alienati in partenza dalle scuole che li isolano mentre pretendono di essere sia produttrici che consumatrici della propria conoscenza, la quale è concepita come una merce messa sul mercato nella scuola. La scuola fa dell'alienazione una preparazione alla vita, togliendo così realtà all'istruzione e creatività al lavoro. Con l'insegnare la necessità di assoggettarsi all'insegnamento, prepara all'istituzionalizzazione alienante della vita. Una volta imparata questa lezione, le persone perdono l'incentivo a svilupparsi in modo indipendente, non trovano più niente che le attragga nello stato di reciproca relazione e si chiudono alle sorprese che la vita offre quando non è predeterminedata dalla delimitazione istituzionale. E la scuola, direttamente o indirettamente, impiega una percentuale importante della popolazione. O tiene con sé una persona

per tutta la vita o fa in modo che essa si inserisca saldamente in qualche altra istituzione.

La nuova chiesa universale è **l'industria del sapere**, che per un numero crescente di anni fornisce all'individuo sia l'oppio sia il banco di lavoro. Per questo la descolarizzazione è la premessa indispensabile di qualunque movimento per la liberazione dell'uomo.

Certo la scuola non è affatto l'unica istituzione moderna che abbia come obiettivo principale quello di modellare la visione della realtà. Anche i programmi occulti della vita familiare, del servizio di leva, dell'assistenza sanitaria, delle cosiddette specializzazioni o dei *media* hanno un ruolo importante nella manipolazione istituzionale del mondo dell'uomo: visione, linguaggio e richieste. Ma la scuola è uno **strumento di schiavizzazione** più profondo e sistematico, perché a essa soltanto si attribuisce la funzione principale di formare il giudizio critico e, paradossalmente, essa cerca di svolgere tale funzione facendo dipendere la conoscenza di sé stessi, degli altri e della natura da un processo preconfezionato. La scuola ci tocca così intimamente che nessuno di noi può sperare di liberarsene con un aiuto esterno.

Sono sue vittime anche molti sedicenti rivoluzionari. Per loro persino la «liberazione» deve essere il prodotto di un processo istituzionale. Solo liberandosi dalla scuola svaniranno simili illusioni. La scoperta che la maggior parte dell'apprendimento non richiede un insegnamento non è suscettibile né di manipolazioni né di programmazione. Ognuno di noi è personalmente responsabile della propria **descolarizzazione** e soltanto noi abbiamo il potere di attuarla. Nessuno può essere scusato se non riesce a liberarsi dalla scuola. Non ci si sarebbe mai potuti liberare dal dominio della Corona se almeno qualcuno non si fosse liberato dall'idea della chiesa ufficiale di stato. Così non ci si può liberare dai consumi progressivi se non quando si sarà liberi dalla scuola dell'obbligo.

Tutti siamo coinvolti nella scuola, dalla parte della produzione come da quella del consumo. Siamo superstiziosamente

\* Passi da *Descolarizzare la società*, ed. Mimesis, pp. 51-56, 80-81, 136.



convinti che si possa e si debba produrre in noi un buon apprendimento, e che noi a nostra volta possiamo riprodurlo in altri. Il tentativo di staccarci dal concetto di scuola ci farà scoprire le resistenze che agiscono in noi quando cerchiamo di rinunciare ai consumi illimitati e al diffuso preconcetto che sia possibile manipolare gli altri per il loro bene. Perché nel processo scolastico non c'è nessuno che sia totalmente esente dallo sfruttare il suo prossimo.

La scuola è insieme il più gigantesco e il più anonimo dei datori di lavoro. È anzi il miglior esempio di un nuovo tipo d'impresa che succede alla corporazione, alla fabbrica e alla società anonima. Alle anonime plurinazionali che hanno dominato l'economia già oggi si affiancano – e forse un giorno ne prenderanno il posto – organizzazioni per la **distribuzione di servizi** pianificate su scala supernazionale. Queste imprese presentano i loro servizi in modo che tutti si sentano obbligati a consumarli. Sono standardizzate a livello internazionale e ridefiniscono periodicamente il valore dei loro servizi in ogni luogo e al medesimo ritmo.

[...] **Un movimento di liberazione** che partisse dalla scuola, e si fondasse sulla consapevolezza da parte degli insegnanti e degli allievi di essere contemporaneamente sfruttatori e sfruttati, potrebbe preannunciare le strategie rivoluzionarie del futuro; un programma radicale di descolarizzazione potrebbe infatti preparare i giovani alla rivoluzione di tipo nuovo, necessaria per combattere un sistema sociale caratterizzato dall'obbligatorietà della «salute», della «ricchezza» e della «sicurezza».

I rischi di una rivolta contro la scuola sono imprevedibili, ma non sono certo spaventosi come quelli di una rivoluzione scatenata in qualunque altra istituzione importante. La scuola non ha ancora organizzato la propria difesa con la stessa efficienza di uno stato nazionale o anche di una grande azienda. La liberazione dall'oppressione scolastica potrebbe avvenire **in modo incruento**. Il funzionario addetto a far rispettare l'obbligo scolastico e i suoi alleati in tribunale e negli uffici di collocamento hanno armi per attuare crudeli provvedimenti contro il singolo contravventore, specialmente se è povero, ma potrebbero rivelarsi impotenti contro l'erompere di un movimento di massa. [...] Ma se una minoranza significativa perdesse la propria fede nella scolarizzazione, la posta in gioco per la società sarebbe molto più alta. Diverrebbe pericolante non solo l'ordine economico costruito sulla coproduzione di merci e richieste, ma anche **l'ordine politico** eretto sullo stato nazionale nel quale la scuola sforna i suoi studenti.



Ivan Illich, disegno

La scelta cui ci troviamo di fronte è abbastanza chiara. O continuiamo a credere che l'apprendimento istituzionalizzato sia un prodotto che giustifica un investimento illimitato, oppure riscopriamo che la legislazione, la pianificazione e gli investimenti, ammesso che debbano avere un posto nell'istruzione formale, dovrebbero servire soprattutto ad abbattere quelle barriere che ostacolano oggi le **possibilità d'apprendimento**, un'attività questa che può essere esclusivamente di carattere personale.

Se non combattiamo il postulato secondo cui la conoscenza valida è una merce che in certe circostanze può essere imposta al consumatore, la società sarà sempre più dominata da sinistre pseudoscuole e da manager totalitari dell'informazione. I terapeuti della pedagogia drogheranno sempre più i propri allievi per insegnare meglio e gli studenti a loro volta si drogheranno con sempre maggiore intensità per concedersi un attimo di sollievo dalle pressioni degli insegnanti e dalla corsa al diploma. Una massa di burocrati in continuo aumento si arrogherà il diritto di atteggiarsi a insegnante. **Il linguaggio** dell'uomo di scuola è già stato cooptato dal pubblicitario. E ora il generale e il poliziotto cercano di dar lustro alle loro professioni mascherandosi da educatori.

In una società scolarizzata trovano una **giustificazione didattica** persino la guerra e la repressione civile. Le guerre pedagogiche tipo Vietnam saranno sempre più accettate come l'unico modo per insegnare alla gente il valore supremo del progresso illimitato.

[...] Molti si stanno ora accorgendo della distruzione inesorabile cui le attuali tendenze della produzione con-



dannano **l'ambiente naturale**, ma il potere dei singoli individui di modificare queste tendenze è assai limitato. Anche la manipolazione degli uomini e delle donne, iniziata nella scuola, ha ormai raggiunto un punto di irreversibilità, ma la maggior parte della gente non se n'è accorta e continua a sollecitare la riforma della scuola, nello stesso modo in cui Henry Ford III propone automobili meno inquietanti. [...] Fin quando non ci renderemo conto del rituale con il quale la scuola plasma il consumatore progressivo – risorsa numero uno dell'economia – non potremmo spezzare l'incantesimo di questa economia né foggiane una nuova.

[...] **Le risorse didattiche** vengono di solito classificate secondo gli obiettivi dei programmi di studio preparati dagli educatori. Io invece intendo fare il contrario: definire cioè quattro diversi procedimenti che permettano allo studente di accedere a qualunque risorsa didattica in grado di aiutarlo a precisare e a raggiungere i propri obiettivi.

1. Servizi per la consultazione di **oggetti didattici** che facilitino l'accesso alle cose o ai processi usati per l'apprendimento formale. Tali risorse possono essere in parte riservate a questo scopo e conservate in biblioteche, agenzie di noleggio, laboratori e sale d'esposizione come i musei e i teatri; oppure adoperate quotidianamente nelle fabbriche, negli aeroporti o

nelle fattorie, ma messe a disposizione degli studenti, siano essi apprendisti o frequentatori fuori orario.

2. **Centrali delle capacità** che permettano agli individui di esporre le proprie capacità, le condizioni che pongono per servire da modelli a chi vuole impararle, e gli indirizzi ai quali sia possibile reperirle.
3. **Assortimento degli equali**, cioè una rete di comunicazione cui vogliono dedicarsi, nella speranza di trovare un compagno di ricerca.
4. Servizi per la consultazione di **educatori** in genere, professionisti, paraprofessionisti e liberi operatori, che potrebbero essere elencati in una guida con l'indirizzo, una descrizione fatta dagli stessi interessati e le condizioni per accedere ai loro servizi. Questi professionisti, come vedremo, potrebbero essere scelti mediante un voto o una consultazione dei loro ex clienti.

[...] La descolarizzazione della cultura e della struttura sociale richiede che la tecnologia venga usata in modo da consentire una **politica partecipativa**. Solo sulla base di un accordo della maggioranza si possono fissare limiti alla segretezza e alla crescente potenza, senza ricorrere a una dittatura. Abbiamo bisogno di un ambiente nuovo in cui si possa crescere senza essere divisi in classi: altrimenti avremo un nuovo splendido mondo nuovo in cui saremo tutti educati dal Grande Fratello.



Ivan Illich



# La formazione degli insegnanti nella pedagogia aperta

*La proposta educativa di Aldo Capitini*

a cura della Redazione\*

Prima di dire della scuola, vorrei fare una rapida premessa sulla democrazia e questo mondo di domani. Secondo me, c'è e ci sarà e sarà sempre più evidente **un contrasto**. Noi sappiamo bene che da secoli, si è sempre più resa evidente questa tendenza a comprendere tutti, ad interessarci di tutti.

[...] Noi sappiamo bene che stiamo arrivando in questi decenni al massimo, cioè si è raggiunto di diritto e di fatto l'orizzonte di tutti. Ma qui sorge una differenza, che può essere anche un contrasto. Cioè secondo alcuni basta diffondere, dare, porgere, agli altri, divulgare alcune cose, alcuni usi, rimanendo ben fermo un centro preminente, potente e autorevole sul resto; secondo altri, l'aver toccato tutti influisce sul modo di intendere il centro stesso, e bisogna fare una trasformazione generale di tutto, appunto perché siamo arrivati al massimo **orizzonte**.

[...] Se vogliamo vedere un aspetto di questo oggi (che è molto importante appunto per il domani, per il futuro), possiamo vedere il contrasto di una posizione di tipo americano, che esalta come perfetto il modo americano di vivere e cerca di insegnarlo, propagarlo, difenderlo con tutte le armi, in modo che arrivi, sì, a tutti, ma non mutando il se stesso, perché viene ritenuto perfetto. All'opposto c'è quello che sta crescendo sempre più: **una dinamica posizione nonviolenta**, decentrata al massimo, che sollecita tutte le forze del mondo e dal basso e periferiche, affermando un estremo decentramento, una rivoluzione permanente aperta, che ha il vantaggio di non distruggere gli avversari, perché svolgendosi con le tecniche del metodo nonviolento, cambia continuamente la società dal basso, la fa progredire, senza macchiare di sangue le case e le strade.

\* Passi da *Educazione aperta*, vol. I, pp. 157-159 e vol. II, pp. 119-125.



Aldo Capitini

Questo contrasto ha, secondo me, un grande significato, tanto che essendo fatto all'insegna che tutto deve venire da tutti, e tutto deve essere fatto con tutti e per tutti, potremmo anche considerare la **democrazia** come un tramite verso qualcosa di diverso, che amerei chiamare «omnicrazia». Con la differenza, – insisto –, che mentre l'altro modo, diremo neo-imperialistico e neo-capitalistico, si preoccupa, sì, di dare alcune fruizioni agli altri, ma tiene bene nelle sue mani il potere e non dividerà mai omnicriticamente il controllo; una posizione di questo genere invece utilizza progressivamente, continuamente tutte le forze dal basso. Da questo punto di vista io vorrei considerare le nostre rivendicazioni democratiche, come un tramite, anche per **la scuola**, verso ulteriori posizioni di carattere omnicritico.

Le rivendicazioni che noi già facciamo e abbiamo fatto lungo anni e decenni, naturalmente riguardano il progres-



so nella scuola, cioè la sua maggiore indipendenza dai legami, dalle imposizioni burocratiche e centralistiche; lo sviluppo della scuola pubblica la quale ha sulla scuola confessionale il privilegio di **mettere insieme** diversi: protestanti, cattolici, ebrei, poveri, ricchi, e soprattutto persone che vengono da famiglie di ideologie e condizioni varie, e quindi abitua al dialogo. Il fatto di costituire programmi aperti in cui si possa deliberare su certi argomenti, anno per anno da mutare. Soprattutto l'organizzazione comunitaria nelle scuole stesse, con organi di discussione, insomma quella certa autonomia e democrazia che rivendichiamo da tanto tempo e che, secondo me, potrebbe essere introdotta anche senza fare una riforma strutturale e di colpo dall'oggi al domani, ma smaltita via via, in modo da dare a tutta la scuola quell'**autonomia** e quella responsabilità che noi vogliamo e che è necessaria per passare alla scuola di domani. Fra l'altro, molte volte si tratta di riforme senza spese e che non sono fatte perché il centro autoritario e burocratico non vuole mollare i suoi poteri proprio a tutti.

[...] Tra gli esempi che espongo brevemente:

1. L'atteggiamento degli **insegnanti**. Secondo me, in una scuola diversa dall'attuale, l'insegnante deve stare come se partisse da zero; la scuola è dialogo, e l'insegnante vi guadagna la sua autorità non perché egli è insegnante, ma mostrandola continuamente nella capacità che egli ha di suggerire, di risolvere situazioni, cioè di aiutare la comunità scolastica.
2. Inoltre davanti al crescere del **materiale informativo**, che nella scuola non può penetrare, perché altrimenti dovremmo moltiplicare le ore, e già sono molte, si pone giustamente il problema che la scuola dia al posto di interpretazioni, che formi capacità critiche, che dia appunto orientamenti; e le notizie poi lo studente se le trova da sé. [...]
3. Uno dovrebbe avere imparato a scuola, in una scuola di questo genere, aperta sul serio, ad usare il suo tempo libero, per esempio a sapere quali sono **i valori** da approfondire, i valori per cui vale la pena di vivere e di morire; a sviluppare la voglia di leggere, a formarsi un orientamento filosofico, un criterio d'arte ed altre cose.
4. E anche in questo orizzonte, tenendo sempre presente un orizzonte omnicratico che trasforma anche il centro, dovrebbe mutare **l'educazione civica**; che è male insegnare come una serie d'obbedienze, mentre dovrebbe essere indicata come un elenco di modi di partecipazione per la trasformazione continua della società; quindi [...] anche le tecniche del metodo non-violento che possono trasformare la società, senza uccidere i nostri avversari, anzi amandoli.
5. Ed ancora, l'utilizzazione di tutti gli elementi culturali, che può essere fatta nella scuola, e il costituire sempre **autogoverni** all'interno, addestrandolo tutti per questo.
6. Un esempio che per me ha un valore concreto ed anche simbolico: **la musica**; la musica che dovrebbe essere al centro, io direi, non solo della scuola, ma anche della società, e da tutti conosciuta. Perché la musica è proprio l'esempio più illuminante di una cosa che può avere un valore accessibile a tutti, comprensibile da tutti e di tutte le razze, e nello stesso tempo di altissimo valore. Per me la musica può essere vissuta proprio come un valore culminante, liturgico di **compresenza**. Noi possiamo sentire che la musica scaturisce non dal musicista, non dai musicanti, ma dall'animo di tutti. Tutti compresenti alla musica. La musica è quindi importante.
7. Anche **l'architettura**, da un punto di vista di questo genere, cioè omnicratico, va vista diversamente. Ecco la grandezza di San Francesco che voleva le chiese piccole; non è la bella chiesa di ora ad Assisi, che non è stata fatta da San Francesco, perché è stata fatta per un santo. L'architettura auspicabile in questo caso, è un'architettura direi aperta, che sente presente tutti, quindi è un'architettura piccola, non è certo un'architettura di tipo barocco, che è fatta senza sentire la presenza degli altri. E San Francesco voleva le chiese piccole, perché la modestia accomuna tutti.
8. Tra le tante esemplificazioni per una scuola di questo genere, rientra, anche il **rallentamento del ritmo**, per la preminenza che deve avere il rapporto con gli altri. E quindi faccio mie le riserve sull'accrescimento scientifico, messo al primo piano, nella scuola di oggi o, se volete, nella scuola di domani. Noi dobbiamo rallentare il ritmo per capire il valore del *tu*, il valore dell'accomunarsi con gli altri esseri, che non sono "motori"!
9. Un altro esempio: la necessità di **una lingua universale**, cioè di una educazione bilingue, che, del resto, in tempi culminanti, religiosi (pensate a San Paolo, pensate a San Francesco) esisteva; tanto più che in Italia si sta superando il dialetto e quindi oltre alla nostra, possiamo usare sempre una lingua internazionale comune.



10. Infine direi che dobbiamo anche far sentire, se vogliamo veramente che la scuola sia di tutti, questa sete di liberazione, di trasformazione della realtà attuale, in una realtà che veramente sia di tutti, che non lasci fuori nessuno, e quindi l'educazione può anche essere veramente un atto verso una **realtà liberata** dai limiti di questa realtà. Una realtà liberata che ha come suoi antesignani proprio i fanciulli. E con apertura a loro, noi dobbiamo dare i valori che possiamo, ma dovremmo avere l'umiltà di pensare che loro siano capaci di fare sintesi migliori di noi. Essi saranno qualche cosa di più di noi.

Questa è, secondo me, la **vera educazione**. [...]

Nell'insegnante di tutti gli ordini e gradi deve essere tenuta attiva e valutata la figura dello studioso, e perciò le strutture scolastiche debbono far sì che nella scuola si apprenda veramente ad apprendere, che si realizzano consigli di classe e gruppi collegiali dei professori, e siano **possibili iniziative** nel campo stesso dei programmi e ricerche personali eseguite dagli studenti, guidati dagli insegnanti con risultati valutabili anche in sede d'esame; che nelle università si riducano gli esami e si accresca il lavoro dei seminari esercitativi e dell'approfondimento specializzato: credo che si sia tutti d'accordo nel chiedere una scuola più profonda nello studio, più vivace nella partecipazione degli studenti, più internamente associata nelle attività scolastiche e parascolastiche. Si può aggiungere che la cultura dell'insegnante deve essere poi difesa nell'alta valutazione dei concorsi per i titoli di studio, per gli esami, per le pubblicazioni, dalla demagogia ministeriale dei concorsi interni e dell'eccessivo punteggio per l'anzianità e per meriti extrascolastici.

Le strutture proposte sono certamente in grado di rendere l'insegnante più colto, ma non basta; occorre che l'insegnante sia anche appassionato, cioè abbia scelto la sua via con entusiasmo. Oggi per molti non è così. Ci sono troppi che cercando di evadere dalla cattedra, troppi che non accrescono la loro cultura: nella **società italiana** attuale sembra che vada a fare l'insegnante chi non riesce a fare altro, e alcuni insegnanti stessi, quasi a scusarsi della scelta e a mostrare che sono stati furbi, dicono che hanno scelto quella professione perché ci sono molte vacanze! Senza dubbio una delle colpe principali di ciò sta nel fatto che la classe dirigente attuale paga male gli insegnanti, e li autorizza ad altri lavori e alle lezioni private,

come se questo non colpisca quella figura di "studioso" che andrebbe difesa, anche per le insegnanti delle scuole materne. Tutti i paesi dedicano grandi cure, complessi istituti e anni di lavoro alla **preparazione pedagogica** di tutti gli insegnanti: l'Italia ne fa a meno, perché le basta che gli insegnanti sappiano (quando viene accertato) ciò che debbono insegnare. L'insegnante appassionato desidera, invece, conoscere i problemi della pedagogia generale, della psicologia dei suoi scolari futuri, della didattica delle materie che dovrà insegnare e vuol fare sperimentazioni prima di salire sulla cattedra. Ecco perché chiediamo perlomeno un anno di studio professionale dopo la laurea; ecco perché chiediamo frequenti aggiornamenti negli insegnanti di ruolo. Quando gli scolari e le famiglie riconoscono nell'insegnante **lo studioso** che si aggiorna e non l'accaparratore di lezioni private; quando essi vedono che l'insegnante, anche di greco o di matematica, conosce i problemi pedagogici, psicologici, didattici relativi ai suoi scolari, cresce la stima; invece la classe dirigente italiana ha trascurato questo prestigio della figura dell'insegnante.

L'insegnante deve essere [...] anche **aperto**, nel senso di capace di interessarsi, quando venga richiesto dagli alunni, del loro lavoro personale, delle loro letture, dei film che vedono, dei loro scritti, e capace di ascoltare talvolta problemi personali di carattere morale o altro.

Infine l'insegnante deve essere anche democratico, ma non nel senso per cui oggi tutti si dicono democratici, perfino i...monarchici. L'insegnante democratico è quello che si sente sempre associato ad altri con eguali diritti e impegnato al miglioramento della società, perché la vera democrazia è una **rivoluzione permanente** nella creazione non conformistica dei valori e nello stabilire la cooperazione di tutti ad essa; l'insegnante democratico è un indipendente disciplinato che sa lavorare con gli altri e sa suscitare lavori di gruppo.





# Un Maestro a Barbiana senza cattedra né banchi

## *Il miracolo di don Lorenzo Milani*

a cura della Redazione\*

Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti. Io invece ho ripensato spesso a lei, ai suoi colleghi, a quell'istituzione che chiamate scuola, ai ragazzi che «respingete». Ci respingete nei campi e nelle fabbriche e ci dimenticate. Due anni fa, in prima magistrale, lei mi intimidiva. Del resto la timidezza ha accompagnato tutta la mia vita. Da ragazzo non alzavo gli occhi da terra. Strisciavo alle pareti per non esser visto. Sul principio pensavo che fosse una malattia mia o al massimo della mia famiglia. La mamma è di quelle che si intimidiscono davanti a un modulo di telegramma. Il babbo osserva e ascolta, ma non parla. Più tardi ho creduto che la timidezza fosse il male dei montanari. I contadini del piano mi parevano sicuri di sé. Gli operai poi non se ne parla. Ora ho visto che gli operai lasciano ai figli di papà tutti i posti di responsabilità nei partiti e tutti i seggi in parlamento. Dunque son come noi. E la timidezza dei poveri è un mistero più antico. Non glielo so spiegare io che ci son dentro. Forse non è né viltà né eroismo. È solo mancanza di prepotenza.

Alle elementari lo Stato mi offrì una scuola di seconda categoria. Cinque classi in un'aula sola. Un quinto della scuola cui avevo diritto. È il sistema che adoprano in America per creare le differenze tra bianchi e neri. Scuola peggiore ai poveri fin da piccini. Finite le elementari avevo diritto a altri tre anni di scuola. Anzi la Costituzione dice che avevo l'obbligo di andarci. Ma a Vicchio non c'era ancora scuola media. Andare a Borgo era un'impresa. Chi ci s'era provato aveva speso un monte di soldi e poi era stato respinto come un cane. Ai miei poi la maestra aveva detto che non spreccassero soldi: «Mandatelo nel

campo. Non è adatto per studiare». Il babbo non le rispose. Dentro di sé pensava: «Se si stesse di casa a Barbiana sarebbe adatto»

[...] A Barbiana tutti i ragazzi andavano a scuola dal prete. Dalla mattina presto fino a buio, estate e inverno. Nessuno era «negato per gli studi». Ma noi eravamo di un altro popolo e lontani. Il babbo stava per arrendersi. Poi seppero che ci andava anche un ragazzo di S. Martino. Allora si fece coraggio e andò a sentire. Quando tornò vidi che m'aveva comprato una pila per la sera, un gavettino per la minestra e gli stivaloni di gomma per la neve. Il primo giorno mi accompagnò lui. Ci si mise due ore perché ci facevamo strada col pennato e la falce. Poi imparai a farcela in poco più di un'ora. Passavo vicino a due case sole. Coi vetri rotti, abbandonate da poco. A tratti mi mettevo a correre per una vipera o per un pazzo che viveva solo alla Rocca e mi gridava di lontano.

Avevo undici anni. Lei sarebbe morta di paura. Vede? ognuno ha le sue timidezze. Siamo pari dunque. Ma solo se ognuno sta a casa sua. O se lei avesse bisogno di dar gli esami da noi. Ma lei non ne ha bisogno. Barbiana, quando arrivai, non mi sembrò una scuola. Né cattedra, né lavagna, né banchi. Solo grandi tavoli intorno a cui si faceva scuola e si mangiava. D'ogni libro c'era una copia sola. I ragazzi gli si stringevano sopra. Si faceva fatica a accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava. Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione. Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch'io. La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti. Non c'era ricreazione. Non era vacanza nemmeno la domenica. Nessuno di noi se ne dava gran pensiero perché il lavoro è peggio. Ma ogni borghese che capitava a

\* Passi da *Lettera a una professoressa*, Scuola di Barbiana, don Lorenzo Milani, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 2007, pag. 168.



Don Lorenzo Milani, con i ragazzi di Barbiana

visitarci faceva una polemica su questo punto. Un professore disse: «Lei reverendo non ha studiato pedagogia. Polianski dice che lo sport è per il ragazzo una necessità fisiopsico...». Parlava senza guardarci. Chi insegna pedagogia all'Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline. Finalmente andò via e Lucio che aveva 36 mucche nella stalla disse: «La scuola sarà sempre meglio della merda». Questa frase va scolpita sulla porta delle vostre scuole. Milioni di ragazzi contadini son pronti a sottoscriverla. Che i ragazzi odiano la scuola e amano il gioco lo dite voi. Noi contadini non ci avete interrogati. Ma siamo un miliardo e novecento milioni. Sei ragazzi su dieci la pensano esattamente come Lucio. Degli altri quattro non si sa. Tutta la vostra cultura è costruita così. Come se il mondo fosse voi.

[...] L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezza giornate la settimana. Insegnavo geografia matematica e francese a prima media. Per scorrere un atlante o spiegare le frazioni non occorre la laurea. Se sbagliavo qualcosa poco male. Era un sollievo per i ragazzi. Si cercava insieme. Le ore passavano serene senza paura e senza soggezione. Lei non sa fare scuola come me. Poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia. Dall'avarizia non ero mica vaccinato. Sotto gli esami avevo voglia di mandare al diavolo i piccoli e studiare per me. Ero un ragazzo come i vostri, ma lassù non lo potevo confessare né agli altri né a me stesso. Mi toccava esser generoso anche quando non

ero. A voi vi parrà poco. Ma coi vostri ragazzi fate meno. Non gli chiedete nulla. Li invitate soltanto a farsi strada.

[...] Quando la nuova media fu discussa in parlamento noi, i muti, si stette zitti perché non c'eravamo. L'Italia contadina assente là dove si parlava della scuola per lei. Discussioni interminabili tra parti che sembravano opposte e erano eguali. Tutti usciti dai licei. Incapaci di vedere un palmo più in là della scuola che li aveva partoriti. Come avrebbe potuto un signorino par-larsi addosso? Sputare su se stesso, sulla cultura deforme che era lui, era le parole stesse che diceva. I deputati si divisero in due parti. Le destre a proporre il latino. Le sinistre le scienze. Non ci fu uno che pensasse a noi, che ci fosse stato dentro, che avesse faticato a seguire la vostra scuola. Topi di museo le destre. Topi di laboratorio i comunisti. Lontani gli uni e gli altri da noi che non si parla e s'ha bisogno di lingua d'oggi e non di ieri, di lingua e non di specializzazioni. Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli. Gli onorevoli costituenti credevano che si patisse tutti la voglia di cucir budella o di scrivere ingegnere sulla carta intestata: «I capaci e meritevoli anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Tentiamo invece di educare i ragazzi a più ambizione. Diventare sovrani! Altro che medico o ingegnere. Dopo l'istituzione della scuola media a Vicchio arrivarono a Barbiana anche i ragazzi di paese. Tutti bocciati naturalmente. Apparentemente il problema della timidezza per loro non esisteva. Ma erano contorti in altre cose. Per



esempio consideravano il gioco e le vacanze un diritto, la scuola un sacrificio. Non avevano mai sentito dire che a scuola si va per imparare e che andarci è un privilegio. Il maestro per loro era dall'altra parte della barricata e conveniva ingannarlo.

Cercavano perfino di copiare. Gli ci volle del tempo per capire che non c'era registro.

Anche sul sesso gli stessi sotterfugi. Credevano che bisognasse parlarne di nascosto. Se vedevano un galletto su una gallina si davano le gomitate come se avessero visto un adulterio.

Comunque sul principio era l'unica materia scolastica che li svegliasse.

Avevamo un libro di anatomia. Si chiudevano a guardarlo in un cantuccio.

Due pagine erano tutte consumate.

Più tardi scoprirono che son belline anche le altre. Poi si accorsero che è bella anche la storia.

Qualcuno non s'è più fermato. Ora gli interessa tutto. Fa scuola ai più piccini, è diventato come noi.

[...] Delle bambine di paese non ne venne neanche una. Forse era la difficoltà della strada. Forse la mentalità dei genitori. Credono che una donna possa vivere anche con un cervello di gallina. I maschi non le chiedono di essere intelligente. È razzismo anche questo. Ma su questo punto non abbiamo nulla da rimproverarvi. Le bambine le stimate più voi che i loro genitori.

Sandro aveva 15 anni. Alto un metro e settanta, umiliato, adulto. I professori l'avevano giudicato un cretino. Volevano che ripetesse la prima per la terza volta.

Gianni aveva 14 anni. Svagato, allergico di natura. I professori l'avevano sentenziato un delinquente. E non avevano tutti i torti, ma non è un motivo per levarselo di torno.

Né l'uno né l'altro avevano intenzione di ripetere. Erano ridotti a desiderare l'officina. Sono venuti da noi solo perché noi ignoriamo le vostre bocciature e mettiamo ogni ragazzo nella classe giusta per la sua età. Si mise Sandro in terza e Gianni in seconda. È stata la prima soddisfazione scolastica della loro povera vita. Sandro se ne ricorderà per sempre. Gianni se ne ricorda un giorno sì e uno no. La seconda soddisfazione fu di cambiare finalmente programma.

Voi li volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose estano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani.

Per esempio in prima gli avreste detto riletto per la seconda o terza volta la Piccola Fiammiferaria e la neve che fiocca fiocca fiocca. Invece in seconda ed in terza leggete roba scritta per adulti.

[...] Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie, della vita del paese.

Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale.

Voi coi greci e coi romani gli avete fatto odiare tutta la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattro ore senza respirare. A geografia gli avreste fatto l'Italia per la seconda volta. Avrebbe lasciato la scuola senza aver sentito rammentare tutto il resto del mondo. Gli avreste fatto un danno grave. Anche solo per leggere il giornale.

Sandro in poco tempo s'appassionò a tutto. La mattina seguiva il programma di terza. Intanto prendeva nota delle cose che non sapeva e la sera frugava nei libri di seconda e di prima. A giugno il "cretino"; si presentò alla licenza e vi toccò passarlo.

Gianni fu più difficile. Dalla vostra scuola era uscito alfabeto e con l'odio per i libri.

Noi per lui si fecero acrobazie. Si riuscì a fargli amare non dico tutto, ma almeno qualche materia. Ci occorreva solo che lo riempiste di lodi e lo passaste in terza. Ci avremmo pensato noi a fargli amare anche il resto. Ma agli esami una professoressa gli disse: perché vai a scuola privata? Lo vedi che non ti sai esprimere? Lo so anch'io che il Gianni non si sa esprimere. Battiamoci il petto tutti quanti. Ma prima voi che l'avete buttato fuori di scuola l'anno prima. Bella cura la vostra.

Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo.

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta.

Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: Non si dice lalla, si dice aradio. Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola.

"Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua". L'ha detto la Costituzione pensando a lui.

*Quarta puntata di questo spazio, che ci accompagnerà tutto l'anno, dedicato a testi lungimiranti scritti molti anni fa, come se guardassero all'oggi. Quasi delle profezie nonviolente realizzate.*

*Ci aiuteranno a comprendere meglio l'attualità, gli errori fatti e come uscirne.*

*Proseguiamo con alcuni articoli di **Alexander Langer** sul tema della scuola.*

*I seguenti articoli ci raccontano la sua esperienza diretta di studente curioso e di insegnante scrupoloso. A quarant'anni di distanza sentiamo che le sue parole sono vive e vere.*

## Esame di maturità: in commissione c'è un fiancheggiatore

di Alexander Langer\*

"Fossero almeno coerenti come i brigatisti rossi che rifiutano il processo e la difesa! Ma questi, dopo tutto quel che hanno fatto, vengono a chiederci la maturità!". È il sincero parere di un preside di una scuola media di provincia: un tipo che assomiglia (non solo fisicamente) a Tanassi e che passa la sua "vita", si fa per dire, in commissioni, concorsi, ispezioni, esami, corsi di aggiornamento ed altri incarichi consoni alla sua nobile missione di educatore. Io mi trovo a condividere per un mese i miei giorni con questo ed altri "colleghi" all'esame di maturità in un grande liceo scientifico di periferia in una delle "capitali" d'Italia; loro con oltre mezzo milione di indennità (ma devono spendere soldi se stanno in albergo), io con circa 85.000 lire, perché faccio il "commissario interno": "accompagno all'esame" i miei studenti ed i privatisti, con un ruolo che è quasi istituzionalmente quello di ammortizzatore ed elemento di mediazione tra la commissione "esterna" e la realtà dell'istituto e degli studenti "interni". Quest'anno ero decisissimo a non fare più il "commissario interno": non ne vedevo alcuna ragione, perché il rapporto con gli studenti a scuola era stato largamente insoddisfacente e spesso frustrante. Disgregazione, individualismo, rifiuto generico di ogni proposta politica o culturale e dell'impegno collettivo in genere sembrava-

no sempre più caratterizzare la vita scolastica. "Ma chi ci crede ancora?" era l'interrogativo ricorrente, e poco importa se veniva riferito "alla scuola" o "alla politica", "alle lotte" o al "tutta la vita deve cambiare". L'assenteismo diffuso e la fiacchezza e sterilità di ogni dibattito mi hanno fatto venire la tentazione di andarmene, di piantare (almeno per qualche tempo) la scuola. L'impossibilità di fare dei reali passi in avanti, il ricatto sempre più pesante della conservazione e persino della reazione (con insegnanti anche democratici che ormai non sanno pensare ad altro che a ripristinare "severità e fermezza"), il manifesto disinteresse di gran parte degli studenti subentrato ad una lunga stagione di lotte e di impegno (il cui esito viene sentito come deludente): tutto questo tende a spingere all'abbandono ("aspettativa", in gergo burocratico) quando non addirittura a scelte di ritorno indietro. Ho letto sul "Manifesto" che Luciano Biancatelli, un compagno insegnante stimato e conosciuto della sinistra sindacale di Roma, con anni di lotte alle spalle, quest'anno ha deciso di bocciare.

### Un anno frustrante

Fosse almeno stato soddisfacente il rapporto con gli studenti! Ma in realtà il loro rifiuto sempre più netto (e fondamentalmente motivato, anche se le ragioni sono il più delle volte inconsapevoli) di incontrarsi sul piano della cultura e del sapere che è possibile proporre a scuola e la crescente stanchezza verso "la politica" compensato, per quelli della FGCI, da un bieco e sempre più isolato attivismo "per salvare la scuola" hanno

\* Da "Lotta Continua", 23 luglio 1978, firmato con lo pseudonimo "Agilulfo".

ridotto le possibilità di scambio e di confronto con loro. Gli interessi, anche culturali, e l'esperienza di vita degli studenti divergono sempre di più tra loro e rispetto a me ed altri insegnanti; alle assemblee c'è sempre meno gente e sempre meno di verace da dirsi; e sempre meno si crede che possa cambiare qualcosa e che all'interno della scuola sia possibile vivere qualcosa di autentico. E così si finisce da "compagni insegnanti" per sentirsi inutili e sprecati, pressati dall'istituzione e dalla reazione e non sostenuti, anzi abbandonati (quando non contestati) dagli studenti. Solo in piccoli gruppi, più spesso al di fuori della scuola, abbiamo qualcosa da dirci. Ma in me, come in altri compagni della mia età e formazione, è molto tenace la volontà di difesa della scuola come "servizio pubblico" e luogo d'incontro di tutti, e la preoccupazione di non chiudersi in ghetti privati, separati, impossibili (?) "isole felici". (Devo aggiungere che solo dopo la fine della scuola ho accettato di vedermi con gli studenti fuori dalla scuola per ridiscutere insieme sia i contenuti culturali che alcuni problemi di rapporto: è stata, persino dal punto di vista "didattico", un'esperienza bella, ma con il fondamentale limite che ci stavamo in poco più di dieci).

### Chi me lo fa fare?

Parlavamo dell'esame ed è utile tornarci, perché è come un nodo che complica e spinge a sciogliere i problemi. Dicevo che non avrei voluto fare il "commissario interno". Se alla fine, e di fronte al rifiuto di tutti gli altri colleghi, l'ho fatto, era sostanzialmente perché voglio bene e mi sento legato agli studenti, perché sono convinto di capire meglio degli altri la loro realtà e di dividerne molta parte e perché tra loro che, è vero, non hanno studiato, non si sono impegnati, ecc. e l'istituzione non ho dubbi da che parte stare, anche quando è così difficile. Che sia politicamente giusto ammorbidire e mediare in qualche modo l'incontro e l'inevitabile scontro tra loro e l'istituzione (la commissione, la Cultura, l'esame), mi pare invece assai dubitabile. Perché scontro è, c'è poco da dire. Non nel senso bello, della lotta. Ma nel senso che all'esame i temi degli studenti sono veramente "impossibili", le loro risposte alle interrogazioni spesso anche, la loro preparazione indifendibile da qualsiasi punto di vista (cultura tradizionale, cultura alternativa, coscienza critica, ecc.). Vien quasi

la tentazione di dar ragione ai sussiegosi commissari che, quando va bene, sentenziano un "sufficientino" e nella maggior parte dei casi trovano che "il candidato sfiora appena la mediocrità" o che "la preparazione è alquanto lacunosa e nel complesso modesta".

### Ha un senso lavorare nella scuola?

L'imbarazzo all'esame è per me il punto più alto del disagio vissuto durante tutto l'anno scolastico. È il momento in cui improvvisamente ogni "cioè" e ogni "certo discorso", ogni "estremamente importante" e "in un certo senso" diventa un rimprovero vivente anche a me; in cui a momenti quasi rimpiango di non essere stato "severo" e poi mi vergogno di essermi fatto catturare dalla morsa degli esami. L'estraneità degli studenti rispetto alla scuola – estraneità ormai quasi più spesso esistenziale e persino "qualunquistica" che non politica e comunque consapevole e rivendicata in nome di qualche impegno alternativo – è diventata tale, in molti casi, che appare assurdo voler mettere i panni della normalità e della "sufficienza" scolastica ai brandelli raffazzonati di sapere quantificabile. Eppure, all'esame si è costretti a lottare contro il nemico principale, che in quel momento è la commissione che può bocciare, costringere a passare un altro anno in quella assurda scuola oppure a uscirne senza quel "diploma" che tace i genitori e può, forse, dare accesso a un periodo meno controllato e meno dominato dalla famiglia. Di fronte a questo nemico principale, succede che non si riesce più a prendersela con gli altri nemici, che anch'essi vengono fuori agli esami nella loro forma più brutta: l'approssimazione e la superficialità di molti studenti, in qualcuno anche la competizione e la volontà di emergere sopra gli altri (c'è persino chi non lascia copiare: se io dovessi bocciare qualcuno, sarebbero questi), la rinuncia ad ogni creatività e convinzione propria di fronte alla costrizione ad alienarsi e a produrre per un esame ed una commissione estranei ed ostili. Le interrogazioni quotidiane sono una pena; per me forse più che per gli studenti. Di fronte a una prospettiva in cui tutto sembra indicare l'avanzata della restaurazione, il ritorno alla selezione, l'emarginazione programmata di una larga fascia di giovani dalla scuola, l'imposizione di un sapere professionalizzato e "socialmente utile" all'interno degli usi richiesti da un capitalismo in via

di ristrutturazione galoppante; di fronte a tutto questo, "l'incapacità di portare avanti certe posizioni", per dirlo con i miei studenti, è quasi tragica. Quale sapere, quale cultura, quale esperienza collettiva di crescita, di confronto, di dialogo, di rapporto con la prassi e con la teoria sarà possibile sviluppare? Si potrà, da compagni

che insegnano, contribuire anche nella scuola a far maturare qualcosa di quella robusta autonomia (non certo solo politica) di cui i giovani, che sono adolescenti ora, avranno bisogno in questa fase? Fare i tappabuchi o le crocerossine, come in quest'esame, non ha senso. Non sarà facile individuare altre possibilità.

## Minima personalia Studente e insegnante

di Alexander Langer\*

### Firenze

Senza molta convinzione mi iscrivo a giurisprudenza. Con molta convinzione vado a studiare a Firenze. Ci resto intensamente dal 1964 al 1967. Meno intensamente ci starò anche nel 1968. Non me ne pentirò mai. Sono gli anni del dialogo tra cattolici e marxisti. Vengo a conoscere la variegata sinistra italiana. Scopro in particolare la sua componente popolare.

Incontro Giorgio La Pira, mio professore; Ernesto Balducci, che ogni settimana tiene una lezione sul Concilio, al cenacolo. Entro in contatto con Il Ponte di Enrique Agnoletti (pubblicherà nel 1967 un mio lungo articolo sul Sudtirolo), con Testimonianze (che anche mi invita a scrivere), con Politica (idem). Conosco Giorgio Spini, Paolo Frezza, Enzo Mazzi, Paolo Barile (con cui mi laureo), tanti altri. Imparo ad apprezzare i pregi della democrazia italiana. Vedo i comunisti da vicino, seguo le vicende del dissenso cattolico, vado ai dibattiti, faccio amicizie. L'incontro più profondo è con Don Milani e la sua scuola di Barbiana, per la quale insieme ad una vecchia ebra austro-boema, Marianne Andre, tradurrò in tedesco Lettera ad una professoressa (pubblicata nel 1970). Come farò a non diventare "maestro" anch'io?

\* Estratti da *Minima personalia*; l'autobiografia scritta da Alexander Langer, è stata pubblicata per la prima volta nel marzo 1986 (annata XLI) sulla rivista "Belfagor, Rassegna di varia umanità".

### L'insegnamento

Svolgo con grande impegno e passione il compito di insegnante. In due periodi (1969-72, 1975-78) la scuola mi assorbe con particolare intensità. Insegno filosofia e storia, nei licei classici di lingua tedesca a Bolzano e Merano, in un liceo scientifico della periferia di Roma (XXIII liceo scientifico statale). La mia vita nella scuola non è facile, costellata di trasferimenti punitivi, di note di qualifica con "sufficiente" e "buono", con frequenti interventi repressivi di presidi e provveditori. Mai un appunto sulla qualità della mia preparazione o dell'insegnamento, o un richiamo per scorrettezze disciplinari. Mi si rimprovera di "fare politica" e di non rispettare i ruoli prestabiliti. Il rapporto con gli alunni, invece, è gratificante e durevole. Assai diversa la situazione nel Sudtirolo e a Roma. Mentre a Bolzano e Merano la scuola è un luogo reale di acquisizione di sapere, decisivo nella formazione intellettuale degli studenti (che in maggior parte provengono dalle campagne, abitano in collegio e prendono la scuola molto sul serio), a Roma si vive tra collettivi, cortei, assemblee e occupazioni. Ma anche lì un passaggio decisivo nella socializzazione degli alunni si compie a scuola. Credo immodestamente che la maggior parte dei miei studenti con me abbia imparato qualcosa di interessante e di importante, e ne serbi un buon ricordo. Con molti di loro il rapporto è ancora vivo. Di Roma ricordo con piacere l'intensa solidarietà e cooperazione con molti colleghi-compagni, nel quadro di una insolita sezione sindacale CGIL.

Ogni italiano paga, in media, più di **400 euro**  
all'anno per spese militari.  
Tu puoi difenderti con solo **60 euro** all'anno

# 2019

## QUOTE ANNUALI

32 € Abbonamento cartaceo
60 € cartaceo + adesione al MN
20 € Abb. formato elettronico
40 € cartaceo + elettronico
50 € elettronico + adesione al MN
70 € cartaceo + elettronico + adesione
50 € estero
30 € adesione al Movimento Nonviolento

## MODALITÀ DI VERSAMENTO

Bonifico sul conto bancario:

**IT35 U 07601 11700 0000 18745455**

o conto corrente postale: n. **18745455**

intestato a Movimento Nonviolento

via Spagna 8 - 37123 Verona

Nella causale specificare la formula scelta

**Sostieni il Movimento Nonviolento**  
con l'opzione 5x1000

codice fiscale

**93100500235**



© ANJIRA SAMMEAN 2019