

## Educazione e scuola - Editoriale al n. 21

di Arrigo Chierigatti e Bruno Amoroso

Abbiamo scelto di approfondire un aspetto del panorama odierno: la scuola e il rapporto con l'educazione. Dobbiamo avere il coraggio di ammettere che la scuola è un'invenzione realizzata dall'uomo in determinati tempi e luoghi del mondo. È una nostra invenzione, non un fondamento della realtà umana. Questo vale in particolare per la scuola così come la conosciamo e la pratichiamo oggi: potremmo inventare un altro strumento educativo o potremmo inventare la scuola in un altro modo. Tuttavia è uno degli elementi che ci siamo impegnati più caparbiamente a esportare in tutto il mondo, e siamo convinti che un paese che non ha la scuola come la nostra sia un paese arretrato, che non è degno di essere preso in considerazione o che deve essere paternalisticamente aiutato a mettersi al passo con la civiltà.

Andando a ritroso nel tempo, scopriamo un'invenzione di una scuola che valeva la pena di sostenere. Skol in greco significa ozio: la scuola come luogo della creatività, dell'invenzione, della possibilità di esprimere se stessi. Il contrario di otium non è attività, il fare, ma il negotium, il contrattare, il monetizzare. Abbiamo trasformato l'otium in un continuo negotium. Siamo gente che negozia su tutto, che baratta su tutto. La scuola stessa è stata attirata dentro al negotium: è diventata un negozietto, dove una gente che lavora per trasmettere il sistema di vita che noi conduciamo, non per insegnare a inventare.

Oggi si prende in considerazione soltanto il processo di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche, ritenute gli unici luoghi adatti per la formazione. I processi di apprendimento che si sviluppano all'esterno della scuola dovrebbero invece essere valorizzati tanto quanto quelli che si sviluppano all'interno di quella struttura, di quell'istituzione così determinata, così pagata e così valorizzata a livello monetario come quella che abbiamo inventato. Ma per valorizzare i processi esterni alla scuola sarà necessario mettere ugualmente in discussione i nostri ambiti di vita, nella misura in cui non offrono la possibilità di elaborare, di creare, di inventare.

A scuola non si elabora, ma si apprende. Si addestrati, si istruiti, si indottrinati. È difficile che uno studente, e anche un insegnante, abbia la possibilità di esprimere qualcosa di diverso da quello che gli è stato insegnato.

Bisogna mettere in discussione il ruolo e il compito degli esperti: il critico d'arte che insegna arte, il musicologo che insegna musica, lo psicologo come l'unico che può fare psicologia, l'economista come l'unico che sa di economia, l'astronomo come l'unico che può parlare delle stelle. Ognuno di noi può parlare delle stelle. Lo scienziato ha certamente un suo compito, ma il vero modo per parlare delle stelle è quello di elaborare le stelle dentro di noi, di far poesia sulle stelle, di raccontarle, di immaginarle, di inventare le stelle. Questa è la scuola. La scuola dovrebbe educare a fare poesia.

È necessario evitare le specializzazioni che non emergono come esperienza dalla comunità. È forse necessario togliere ogni legittimazione e ogni prestigio alla specializzazione quando è radicata dal suo contesto di vita. All'università di Bologna è stato fatto un seminario in cui ci si interrogava sulla possibilità di attuare una medicina globale, olistica, che prenda cioè in considerazione l'uomo nel suo insieme. È stato rilevato che la medicina rischia di non riuscire a prendere in considerazione l'uomo, perché lo vede come un agglomerato di organi. E mentre esportiamo questa medicina, rischiamo di realizzare, come con la scuola, una nuova colonizzazione.

Se la persona è un sistema di organi (fisici o mentali) da far funzionare, importa poco conoscere il suo nome. Invece è quanto mai necessario sentir pronunciare il proprio nome, sapere che si appartiene a qualcuno. A Bologna un ragazzo di 14 anni ha ucciso con un coltello un compagno di 15 e ha lasciato per dieci giorni il suo corpo in cantina. Terribile. Gli insegnanti di quella scuola hanno chiesto un aiuto. Insieme agli insegnanti in difficoltà c'erano anche i genitori. Gli insegnanti facevano fatica a fare scuola: «Abbiamo avuto per quattro anni questi ragazzi con noi!». Ugualmente i ragazzi, i loro compagni, erano sconvolti. Fuori, sui muri della scuola, anche se si continuava a cancellarla, ricompariva costantemente una scritta: «S. è stato qui quattro anni, S. ha fatto questa scuola».

Ci siamo incontrati. C'era molta gente. Si erano messi tutti uno dietro l'altro, come in un cinematografo. Abbiamo detto: inutile che guardiamo le spalle di quello che ci sta davanti. Proviamo a guardarci in faccia». Ci siamo messi in cerchio. È stata una gran fatica. Poi è stato suggerito: «Diciamo almeno il nostro nome». Abbiamo cominciato. Ad un certo punto una ragazza della scuola ha detto: «Perché continuiamo questa farsa? Io non ricordo più il nome del primo. Perché non facciamo come a scuola? Diamo a ognuno un numero».

Quella ragazza ha detto una cosa importante: S. non ha ucciso D., ma ha ucciso il numero 14. Così succede in guerra e nelle caserme. Così succede negli ospedali, quando un'infermiera o un infermiere di vent'anni si permette di dare un colpo a uno che incontra per la prima volta e che potrebbe essere suo nonno; così succede a scuola, quando un professore può incidere in maniera determinante sulla vita di una persona che non guarda mai in faccia; così succede nelle università, quando si utilizzano i test perché quelli che hanno fatto richiesta di iscrizione sono 400: non è possibile esaminarli uno per uno, e allora si affida al computer la decisione su chi può accedere a quel determinato corso, senza guardare la faccia sconvolta di quel ragazzo o di quella ragazza che si sente dire che non potrà frequentare la facoltà prescelta. Quando succede questo, significa che le persone sono ridotte a numeri.

Ed ora alcuni fatti, presi dai giornali.

Primo episodio: a Pisa, in una scuola pubblica, viene denunciato un fenomeno di bullismo, cioè di prepotenza dei più grandi sui più piccoli e sui più indifesi. Fin qui possiamo essere dispiaciuti, ma può essere comprensibile. Quello che colpisce di più è il modo in cui è stato affrontato il problema: non si è parlato di rimuovere le cause del bullismo e di lavorare per insegnare il rispetto e la solidarietà, per far percepire una comunità, un incontro di gruppo, un'appartenenza, ma si è pensato di rafforzare le difese personali dei più deboli attraverso un corso di karate, di auto-difesa, condotto da

agenti di polizia. Stanno insegnando il karatã ai bambini delle scuole medie inferiori. L'iniziativa, come racconta la cronaca, è graditissima a insegnanti, presidi e autorità scolastiche, tanto che tale sperimentazione verrà proposta allo stesso Ministero della pubblica istruzione.

Un altro episodio: a Roma, sempre in una scuola media, una bambina ebrea viene maltrattata da un compagno che si dichiara persecutore e nazista. L'episodio di intolleranza provoca il cambiamento di scuola della bambina, perché non si può fare altro, nessuno può farci nulla. Non gli insegnanti, non la preside, non il consiglio di classe o di istituto, né i rappresentanti di questi o di quelli. Non si tratta forse di una sconfitta per la scuola laica di Stato? La scuola è andata avanti senza porsi problemi. La lettura dell'episodio fatta da alcuni genitori si è limitata a rilevare le colpe di un ragazzo di borgata e la timidezza di una bambina. E tutto è finito lì. Anche la società civile abbozza e rinvia.

Questo ci può dare la dimensione di cosa significhi un'appartenenza o una non appartenenza. Sono riusciti a spaccarci e a farci diventare individui, perché questa è anche l'unica possibilità per metterci in competizione. La competitività è all'origine della nostra esperienza, anche se non ce ne rendiamo conto. Anzi, lo sappiamo benissimo, ma ci sembra una cosa opportuna: è l'anima del commercio, è l'anima dell'industria, è l'anima del progresso, è l'anima della globalizzazione.

Il prof. Galtung dell'Università di Uppsala ha detto: «Non chiamatela globalizzazione, che può essere una bellissima parola. Chiamatela americanizzazione. Almeno tutto diventa più comprensibile». Se ci riferiamo all'economia, o alla scuola, o alla lingua, tutto è una trasmissione della cultura nordamericana. E queste denunce le fanno per primi gli americani stessi!

Ecco un altro esempio, sempre per quanto riguarda la scuola. Alcuni anni fa è stato un congresso mondiale delle scuole Steineriane. È stato un grosso congresso, durato quasi un mese. Uno dei temi affrontati è stato quello della tecnologia nelle scuole materne ed elementari. Il governo italiano ha impegnato miliardi perché fossero immessi il più presto possibile nelle scuole l'insegnamento dell'inglese e l'uso del computer. La maggior parte di noi forse non trovo niente di strano in tutto ciò. Ma la cosa pesante è proprio questa: che non vi troviamo niente di strano! Durante il congresso, dopo una discussione di diverse ore, alcuni hanno tentato di denunciare la presenza della tecnologia nelle scuole materne ed elementari, richiamando i rischi ormai riconosciuti di ricadute negative sui bambini. La risposta è stata che è importante insegnare a usare lo strumento (la tecnologia come strumento): non si può demonizzare tutto. Allora due americani, uno di Philadelphia e uno di Washington, sono intervenuti in toni quasi apocalittici, dicendo: «Ecco le statistiche dei bambini ammalati a causa di queste cose». A quel punto è intervenuto uno svedese, che ha detto: «Teniamo conto di queste indicazioni, ma non togliamo la tecnologia dalle scuole: rischieremo di fare dei nostri bambini l'ultima ruota del carro dell'intera umanità». Uno dei due americani ha concluso: «Lo so, ognuno dovrà batte la testa per capire». Si sta ormai arrivando anche da noi alle stesse conclusioni: il numero dei dipendenti da internet tra poco farà concorrenza al numero dei dipendenti dalla droga.

Che cosa significa tutto questo? Significa che abbiamo assunto questa scuola e questi strumenti a un punto tale che non solo li consideriamo un diritto, ma ci sentiamo in dovere di imporli a tutti. Credo che sia venuto il momento di avere il coraggio di contestare (senza distruggere nulla, ma prendendone coscienza) il significato che hanno questa scuola e la nostra proposta di educazione.

In un piccolo paese della provincia di Bologna si sta tentando di creare un'esperienza di scuola materna. È stata fatta una piccola operazione: è stato chiesto ai genitori che vogliono portare i figli in questa scuola di impegnare almeno due ore alla settimana per stare insieme ai loro bambini e agli insegnanti. La proposta ha incontrato molta resistenza. «Non avete due ore alla settimana per stare insieme ai vostri bambini?». «No, dobbiamo andare a lavorare. Ne abbiamo bisogno, altrimenti perdiamo il lavoro». «Potremmo fare degli orari appositi!». «Quando torniamo a casa siamo troppo stanchi!».

Non si è educati a prendere la responsabilità educativa dei bambini. Manca un'appartenenza alla scuola, non un'appartenenza della comunità dentro la scuola. Nel luogo educativo per eccellenza, i bambini saranno presi in carico da una ragazza di 18-19 anni, forse appena diplomata, che farà di quei bambini quello che vorrà, senza nessun controllo. Difficilmente un genitore saprà contestare positivamente la maestra del proprio figlio. A volte si inchinerà all'autorità che le attribuisce, più spesso arriverà allo scontro. Sarebbe necessario invece instaurare un vero dialogo, che può realizzarsi solo quando c'è un'appartenenza reciproca, quando c'è solidarietà.

Ugualmente dentro a un ospedale non è possibile far entrare i parenti degli ammalati: «No, troppa confusione, non è possibile lavorare!». Salterebbe la sanità. In molti paesi del mondo la sanità va avanti lo stesso con la presenza di tutti i parenti accanto al congiunto ammalato.

È necessario riappropriarsi degli spazi. Non abbiamo più spazi in cui possiamo essere noi stessi. Se mancano questi spazi, se il territorio, la piazza, la chiesa, l'ospedale non ci danno spazio, non siamo un popolo libero. Oggi l'ospedale è un ambiente in cui non è possibile entrare, come non si entra nei manicomi, nelle caserme, nelle scuole: sono istituzioni chiuse. Negli anni '50-'60 si è tentato di rompere la barriera del manicomio. Indubbiamente interessava che i cosiddetti "matte" non fossero trattati in quel modo, ma non era l'unico problema. Il vero problema era: se andiamo avanti così tutta la società a diventare un manicomio, e non ce ne accorgeremo. Sta forse succedendo! Siamo diventati appartenenti non ad un popolo, ma ad una dittatura. Appartenenti a qualcuno che dirige, che decide quello che dobbiamo mangiare o come ci dobbiamo vestire. E noi pensiamo che non sia possibile fare altrimenti. Ci hanno convinti che non ci sono alternative.

Un'altra indicazione. La psicologia sociale, afferma Ivan Illich, descrive due istituzioni: l'istituzione conviviale e l'istituzione manipolatrice. Le istituzioni conviviali sono per esempio la posta e il treno. Nessuno ci obbliga ad andare in treno, e se conviene prendere l'automobile, possiamo farlo. Nessuno ci obbliga ad usare la posta per comunicare. Se è necessario, possiamo prendere il telefono. Le istituzioni manipolatrici sono invece obbligatorie, e se uno non le accetta o non le condivide, gliene viene somministrato un supplemento. Se a qualcuno non va bene la scuola, non si cerca un'alternativa,

ma si raddoppia la dose: dovr  ripetere per un anno le lezioni dell'anno precedente. Questi sono strumenti manipolatori. Le strade sono strumenti conviviali, mettono cio  in relazione, sono strumenti di comunicazione, di incontro, di scambio, in cui c'  la possibilit  di un'appartenenza, e quindi di un approfondimento della relazione. Le autostrade invece sono strumenti manipolatori: non sono fatte per favorire le comunicazioni fra gli uomini ma per favorire un prodotto: l'automobile. E chi non ce l'ha, paga lo stesso. Le autostrade sono strumenti manipolatori in mano al potere. Sarebbe interessante vedere quali sono le caratteristiche delle strutture manipolatrici e delle strutture conviviali. E credo che rischieremo l'incredulit , perch  scopriremo che il 90% delle nostre istituzioni sono manipolatrici, mentre quelle conviviali sono assai poche.

Abbiamo perduto il senso della solidariet . Si dice spesso che non c'  pi  solidariet . Che cosa   successo? Abbiamo inventato una legge, quella del volontariato, che prende l'esperienza della solidariet  e la porta fuori dai gangli della societ , dicendo: organizziamo il volontariato, diamogli anche delle sovvenzioni, per favorire la solidariet . Per  fuori. Fuori dall'economia, fuori dalla scuola, fuori dalla tua professionalit , fuori dai gangli che costruiscono la societ . Fuori.   «Se vuoi, se te la senti, se lo credi opportuno, se   un tuo hobby ». Ma dentro si fanno le cose serie, dentro si lavora. Dobbiamo avere il coraggio di dire:   «Ricostruiamo anelli di solidariet !». Non fuori! Il volontariato si fa dentro al lavoro, mentre si opera, mentre si esercita la professione, all'universit  o alla scuola elementare: l  si fa il volontariato. Non si fa in fretta il lavoro per poter fare volontariato fuori (sebbene anche questo, per ora, pu  essere opportuno): il primo volontariato deve essere dentro alla propria professione, nel proprio mestiere. E questo costa, perch  chi ne usufruisce non avr  neppure il dovere di ringraziare:   suo diritto!   un'altra dimensione! Abbiamo fatto uscire dalla scuola l'impegno di solidariet . Se lo lasciamo fuori, non lo ricupereremo pi ! Dovranno essere due cose che si intersecano, due cose che si avvicinano, una accanto all'altra, e dovranno avere la possibilit  di influire sull'altra.

Per analizzare il problema   «educazione e scuola », abbiamo costruito questo numero di InterCulture accostando diverse esperienze di scuola e di rapporto con l'educazione, non per farne una graduatoria, ma per permettere una riflessione e, speriamo, una mutua fecondazione.

Raimon Panikkar, nel saggio L'istruzione universitaria oggi e le culture del mondo, ricorda le origini libertarie dell'universit  europea, nata dal basso e, nel medioevo, costituita come istituzione autonoma contrapposta alle autorit  e al pensiero dominante del tempo. Da questo si passa per fasi successive (l'universit  come corpo sociale e poi come regno della conoscenza) alla situazione attuale dell'universit  alumnae, rivolta soprattutto alla formazione delle lites. In questo terzo periodo si impone un modello educativo e di istruzione occidentale che domina anche sulle universit  nate nei paesi coloniali ed ex coloniali. Queste tendenze e implicazioni sono analizzate da Panikkar con la consueta chiarezza e lucidit  critica nel corso dell'articolo, che approfondisce sia dal punto di vista storico che teorico i temi che saranno ripresi dai diversi contributi a questo numero della rivista.

Nel suo articolo, Kalpana Das affronta il tema del contesto interculturale della classe e delle sue implicazioni nell'insegnamento. Se la scuola deve motivare gli alunni all'apprendimento, resta irrisolto il problema di cosa imparare. L'autrice si sofferma sul tema dell'apprendimento dei giovani   immigrati , analizzando le ragioni della diversit  di motivazioni e degli atteggiamenti che questi manifestano verso l'apprendimento. Diversit  correlate, oltre che alle differenze individuali, anche ai diversi contesti familiari e ai rapporti di questi con la societ  di accoglienza. Le posizioni possono variare dalla spinta a facilitare l'integrazione dei figli nei nuovi valori e contesti alla ripulsa di questa integrazione e quindi a una notevole resistenza ai valori e alle forme della convivenza dominante.

Gli effetti di conflitto che questa situazione produce sui giovani, soprattutto dei gruppi provenienti da paesi non occidentali,   presa in esame nel saggio, che discute i tre elementi principali che caratterizzano una popolazione   immigrata : l'identit  etnica, l'identit  razziale e l'identit  culturale, che si intrecciano con la dimensione di appartenenza. Questo si riflette nell'ambito della classe, che di conseguenza presenta un triplice aspetto: interetnico, interrazziale e interculturale, con implicazioni diverse in ciascuno dei casi. Il saggio si conclude mettendo in luce gli aspetti interculturali di queste dimensioni.

Gustavo Esteva, nel suo saggio Ritorno dal futuro, inizia spiegando la trappola dell'educazione trasformata in istruzione e in strumento di integrazione in una forma di vita estranea alle persone a cui si rivolge. Fin dalle prime righe questo concetto   illustrato con forza concettuale e narrativa, e guida poi l'intero percorso del testo. Quella che segue non   la descrizione di una lotta dialettica impossibile contro i poteri che hanno espresso e impongono questo modello di educazione, ma   la narrazione di esperienze di vita da cui scaturiscono pensieri che ci possono portare a riconquistare il senso delle cose di cui l'educazione, come funzione importante della comunit , fa parte.

L'autore non fornisce   verit   ma presenta il suo punto di vista e racconta il suo cammino nel contesto della sua appartenenza culturale che   quella messicana. Descrive come l'istruzione finalizzata allo   sviluppo  l'aveva allungata dalla propria famiglia e dai propri affetti, dei quali era stato indotto a vergognarsi, perch  legati al mondo indigeno di Oaxaca, nella provincia pi  povera e pi  sottosviluppata del Messico (secondo le classifiche create   dagli economisti dagli   sviluppatori ).

Esteva era tra i pochi che ce l'avevano fatta a mettere a tacere le proprie intuizioni, a negare il comune modo di sentire della propria comunit , attratto dalle meraviglie della tecnologia, fino a diventare il pi  giovane dei dirigenti dell'IBM. Questo l'aveva portato a credere al   buon governo , alla possibilit  di cambiare le cose dall'alto. Ma poi cap  dei vertici di governo e la logica della democrazia come autentico   potere del popolo  non coincidono mai. Non era un problema di collocazione e di governo, ma di obiettivi. Il marcio non era nelle mani, in quello che si faceva, ma nella testa, negli obiettivi che ci si proponeva di raggiungere.

Ebbe cos'è inizio il suo lungo viaggio di ritorno tra la sua gente, tra i contadini e gli "intoccabili", tra i quali riscoprì i valori dell'amicizia e della comunitarietà, la "convivialità" di cui parla Ivan Illich. Un percorso lungo e doloroso per liberarsi dalla convinzione che le teorie andavano bene ed era la realtà che andava trasformata. Capovolgere questo approccio, rimettere i piedi per terra, non è stato facile per l'autore. Un percorso fatto a piedi, ritrovando e riscoprendo i simboli e i valori della propria infanzia - la nonna, il villaggio e la vita reale nei contesti di base - e scoprendo così nuovi compagni di strada, come Ivan Illich, che per l'autore e per altri hanno avuto un ruolo importante.

Da questo incontro nascono idee diverse ed esperienze nuove come l'invenzione della "nostra scuola", creata con un gruppo di amici per i propri figli, dove si faceva tesoro di varie esperienze educative innovative (Freinet, Montessori, Waldorf, Summerhill, ecc.), fino al superamento della stessa idea di scuola abbracciando l'idea formulata da Illich in "Descolarizzare la società".

Da qui un percorso descritto attraverso le esperienze come quella dell'Università della Terra (Unitierra) per recuperare la libertà di apprendere. Un percorso che si intreccia con il pensiero di Illich e con il cammino di liberazione iniziato da importanti comunità come quella zapatista.

Ponendo al centro il fenomeno delle migrazioni, il saggio "Nozioni dell'Altro: migrazioni, intercultura, eccessi di cultura", di Laura Lepore, affronta a livello empirico i temi teorici ripresi dagli altri saggi proponendo un approfondimento dell'intercultura che parta dalle concezioni e posizioni generate da questi fenomeni. Il testo contiene anche un'analisi puntuale del significato delle politiche e delle misure messe in atto in questi contesti durante l'intero arco storico della colonizzazione europea e delle grandi migrazioni.

Il dossier si conclude con il testo di Giovanna Morelli: Ivan Illich: "Descolarizzare la società" e la sorpresa poetica del non programmato, un'analisi impegnativa dei testi di Ivan Illich sulla descolarizzazione della società, in cui vengono sviluppate le tesi illichiane sul "dopo la descolarizzazione". Quasi sognando, ma a questo punto del nostro cammino di educatori dobbiamo ammettere con una intuizione profetica, Ivan Illich delinea la necessità di lasciare spazio ad altri metodi educativi, ad altri insegnamenti, legati all'apprendimento più che all'istruzione: non tanto un discorso, ma una comunicazione e una conversazione tra il docente e lo studente, che dovrebbe essere educato a costruire egli stesso il proprio curriculum di studi e ad assumere strada facendo i valori per un giusto inserimento nella società a cui appartiene, o anche a sostituirli con valori nuovi.

Al di fuori del dossier, abbiamo voluto aprire questo numero con un saggio in cui Scott Eastham mette in luce le piste che si aprono Dopo Panikkar. La recente scomparsa di Raimon Panikkar ha dato inizio ad una attenta rilettura e riflessione sui suoi testi e sulla sua vita, dei quali il saggio di Scott Eastham presenta aspetti particolarmente innovatori, destinati di certo a far discutere. Il testo si sofferma sulle tre direzioni in cui sembrano muoversi gli studi da lui ispirati: verso l'interno, verso l'esterno e all'intorno. Sulle difficili scelte che si pongono a chi si avvicina alla lettura dei testi di Panikkar, Eastham si sofferma con acutezza ed approfondimenti di contenuto e di metodo. Eastham propone una riflessione sulle vie che si aprono a "studi ortodossi", "studi eterodossi" e "studi non ortodossi". Il saggio merita di essere letto per intero, perché ogni tentativo di sintesi finirebbe per banalizzare e svilire un testo di grande raffinatezza e profondità.