

Maria Rosa Sossai

VIVERE INSIEME  
L'arte come azione educativa

**TORRI del VENTO**  
EDIZIONI 

## CHI HA PAURA DELL'EDUCAZIONE?

“E la scuola chi è? La scuola siamo noi. Come fa a servirla se non serve a noi?”<sup>8</sup>. La domanda degli studenti di Barbiana alla loro professoressa rivela la natura dogmatica dell'insegnamento che non riguarda solo il ciclo scolastico obbligatorio, ma è trasversale a ogni ordine e grado. Iván Illich ricorda che “l'influenza della scolarizzazione di massa è maggiore e pervasiva perché non riguarda solo l'istruzione ma investe l'intera realtà sociale”<sup>9</sup>. Per scolarizzazione Illich intende quel controllo sociale capillare da parte della legge che non necessariamente si identifica con l'apprendimento, anzi. “La grande illusione sulla quale si fonda il sistema scolastico è che la maggior parte dell'apprendimento derivi dall'insegnamento (...). In realtà quasi tutto ciò che s'impara lo si apprende casualmente (...) ed è conseguenza di attività extra scolastiche”<sup>10</sup>.

### *1. Compito dell'insegnante*

L'attuale sistema scolastico italiano non si è di molto allontanato dal modello descritto dalla sociologa americana Ann Swidler negli anni settanta: “L'esercizio di un'autorità riconosciuta come tale dal 'programma svolto', ovvero da quella struttura attorno alla quale ruota la vita della classe, di cui il docente conosce già il contenuto e gli studenti ancora no. In questo compito didattico lo scambio linguisti-

8. *Lettera a una professoressa*, a cura della scuola di Barbiana, Libreria editrice fiorentina, Pisa 1996, p. 79.

9. Illich I., *Descolarizzare la società, una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano 2010, p. 12.

10. Illich I., cit. p. 21.

co è una parte marginale e limitata in genere a un'attività fatta quasi esclusivamente di esposizione, lettura e ripetizione di quanto detto o letto dal docente sotto il principio di autorità"<sup>11</sup>.

Tale protocollo inamovibile conferisce al docente una credibilità che va al di là dei suoi stessi insegnamenti e riguarda il ruolo di autorità che riveste all'interno dell'istituzione. Tuttavia l'autorità non è da confondersi con il potere, o per essere più precisi, "sono due cose differenti, non perché il potere richieda una punizione e l'autorità si fonda sull'obbedienza volontaria ma perché l'autorità non è altro che un potere che è stato istituzionalizzato"<sup>12</sup>.

Da questa breve analisi del principio di autorità esercitato dai docenti, emerge con evidenza che 'il fare' e 'il dire' nella didattica istituzionale non si riferiscono a un impegno attivo dello studente ma agli argomenti del programma, con la conseguenza che "l'apprendimento scolastico si differenzia da tutti gli altri tipi di apprendimento"<sup>13</sup>.

Si tratta ovviamente di una 'differenza in negativo e alienante' perché crea da un lato allievi per lo più irrequieti, passivi, del tutto assorbiti dai propri interessi e dall'altro insegnanti impotenti e angosciati. È una condizione che sottolinea la distanza esistente tra l'esperienza giornalmente vissuta in classe e la vita reale. "Nelle lezioni verbose, nei metodi in cui si giudicano 'le conoscenze', nella cosiddetta 'verifica della lettura', nella se-

11. Swidler A., *Organization Without Authority, Dilemmas of Social Control in Free Schools*, Harvard University Press 1979, p. 30.

12. Swidler A., op. loc. cit., p. 30, Max Weber (1964) distingueva tre tipi di potere: il potere come abilità generalizzata di influenzare il comportamento degli altri; l'autorità come capacità di comandare e infine la legittimità come sistema di credenze sulla base delle quali i comandi sono rispettati in 'maniera volontaria'.

13. Swidler A., *Organization*, cit., p.24.

parazione tra educatore ed educandi, nei criteri di promozione, nell'indicazione bibliografica (da pag. tot a pag. tot), in tutto, c'è sempre la proibizione di pensare veramente (...) di con-vivere, di sim-patizzare"<sup>14</sup>. Di conseguenza il rapporto tra docenti e studenti è parte di un clima culturalmente depresso e di una qualità delle relazioni emotivamente asfittica.

## 2. *Che fare allora?*

Da dove iniziare per avviare un'attività educativa realmente innovativa? Ho trovato una parziale risposta a tale domanda nella frase che lo scrittore francese Daniel Oster ha scritto a proposito del filosofo Wittgenstein il quale "ha fatto del cambiamento di sé la condizione di ogni cambiamento". Quello che Oster e il sociologo francese Pierre Bourdieu<sup>15</sup> ci invitano a esercitare è un salutare dubbio innanzitutto su noi stessi e poi sulla disciplina che insegniamo. Bourdieu definisce la diffusa incapacità a interrogarci come una deformazione teorica che colpisce indistintamente tutti i settori disciplinari: "Una cosa che mi avviliisce quando leggo certi lavori sociologici, è vedere come chi si incarica, per professione, di oggettivare il mondo sociale, raramente si mostri poi capace di oggettivare se stesso, senza nemmeno accorgersi che il suo discorso apparentemente scientifico non parla tanto dell'oggetto quanto del suo rapporto con l'oggetto"<sup>16</sup>.

14. Freire P, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Torino 2002, p.64.

15. Bourdieu P, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 p. 41, dove Bourdieu riporta la frase di Oster in esergo a un capitolo del suo libro.

16. Bourdieu P, *Risposte*, cit., p. 46.

### 3. Il dubbio su di sé

L'oggetto del nostro sapere può dare frutti solo quando è in un dialogo paritetico e simmetrico con gli altri, in ogni ambito – pubblico, privato, intellettuale, economico, sociale – in modo da scongiurare qualsiasi forma di sopraffazione perché, avverte Bourdieu, “Ogni scambio linguistico contiene la virtualità di un atto di potere, in misura maggiore quanto più esso coinvolge agenti che occupano posizioni asimmetriche nella distribuzione del capitale pertinente”<sup>17</sup>.

Come combattere allora la propensione ad avere solo certezze e a parlare in modo autoreferenziale, una propensione spesso presente in chi insegna, dal maestro elementare al conferenziere di successo? Provando a dire a noi stessi che non sappiamo, ogni volta non sappiamo chi e cosa abbiamo di fronte a noi, così come gli altri non sanno chi e che cosa hanno davanti a loro. Da questo comune non sapere può iniziare una reciproca scoperta accompagnata da un ascolto scevro di giudizi, che è la base di ogni ricerca sul campo e di ogni pratica pedagogica sperimentale.

Se la creatività singola quindi è il primo presupposto, è soltanto quando si sommano le singole creatività che la vita diventa un'esperienza pienamente formativa. Nel libro *Che cos'è l'atto di creazione?*<sup>18</sup> Gilles Deleuze afferma che la condizione affinché “chiunque possa parlare a chiunque, un cineasta possa parlare a un uomo di scienza, un uomo di scienza possa avere qualcosa da dire a un filosofo e viceversa, è nella misura e in funzione dell'attività creatrice di ciascuno”<sup>19</sup>.

17. Bourdieu P., *Risposte*, cit., p.109.

18. Il libro è la trascrizione di una conferenza tenuta da Deleuze il 17 marzo 1977 agli studenti della FEMIS (École nationale supérieure des métiers de l'image et du son).

19. Deleuze G., *Che cos'è l'atto di creazione?*, Cronopio, Napoli 2013, p.12.

Il filosofo francese individua nell'attività creatrice il principale canale di comunicazione, sebbene subito dopo sottolinea che "L'opera d'arte non è uno strumento di comunicazione (...) e non ha niente a che fare con la comunicazione. L'opera d'arte non contiene letteralmente la minima informazione. C'è invece un'affinità fondamentale tra l'opera d'arte e l'atto di resistenza"<sup>20</sup>.

Per Deleuze il fatto che l'opera d'arte non abbia a che fare con la comunicazione la rende un atto di resistenza. Ma a quale tipo di resistenza il filosofo fa riferimento? A un tipo di resistenza che è in antitesi con l'informazione, definita "un sistema controllato di parole d'ordine che valgono in una determinata società"<sup>21</sup>.

Ne consegue che "l'opera d'arte diventa un atto di resistenza solo quando compie un'effettiva contro-informazione"<sup>22</sup>. E quando ci troviamo di fronte a un atto di contro-informazione? Secondo il regista Davide Ferrario, quando le cose apprese sono associabili a un'esperienza effettiva proveniente da un maestro che è "principalmente colui che dà esempio, non uno che insegna soltanto, anche se le due cose a volte si sovrappongono. Quindi a qualcosa di strettamente legato alla relazione diretta e personale"<sup>23</sup>.

#### 4. *L'interdisciplinarietà al microscopio*

Un esempio significativo di controinformazione a carattere interdisciplinare è stato il progetto 'Laboratorium', svoltosi nel 1999 ad Anversa, durante il quale scienziati, artisti, danzatori e scrittori hanno confrontato le loro scoperte.

20. Deleuze G., *Che cos'è*, cit., p. 12.

21. Deleuze G., cit., p. 21.

22. Deleuze G., cit., p. 22.

23. Ferrario D., *La lezione dei piccoli maestri*, in "La lettura", Corriere della Sera, 10 luglio 2016, p. 4.