

PAIDEIA

Pratiche didattiche e percorsi interculturali

I4

Direttori

Michele DI CINTIO
Società Filosofica Italiana

Michele LUCIVERO
Società Filosofica Italiana

Comitato scientifico

Carla PONCINA
Società Filosofica Italiana

Pierangelo CANGIALOSI
Società Filosofica Italiana

Mario DE PASQUALE
Società Filosofica Italiana

Mario SIGNORE
Università del Salento

Giangiorgio PASQUALOTTO
Università degli Studi di Padova

Adone BRANDALISE
Università degli Studi di Padova

Pedro Francisco MIGUEL
Università degli Studi di Bari "Aldo
Moro"

Gabriella FALCICCHIO
Università degli Studi di Bari "Aldo
Moro"

Rita MITA
Società Filosofica Italiana

Valerio NUZZO
Società Filosofica Italiana

Carluccio BONESSO
Società Italiana di Timologia

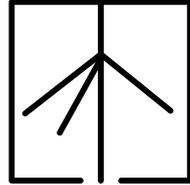
Comitato di redazione

Carlo CUNEGATO
Ylenia D'AUTILIA
Brian VANZO
Marco RONCONI

Logo ed artworks della presente collana:
© Andrea ROSSI ANDREA, *Ground Plane Antenna*

PAIDEIA

Pratiche didattiche e percorsi interculturali



Questa collana, finalizzata alla promozione di una nuova didattica delle scienze umane e, ancor più, allo sviluppo di un autentico dialogo interculturale, ha le sue radici nella consapevolezza dei problemi fondamentali dell'epoca attuale.

Se, in una immaginaria "linea di displuvio storico", le alternative sono o lo scontro delle civiltà oppure il confronto interculturale, quale unica soluzione possibile per la costruzione di un futuro comune, è necessario che quest'ultimo percorso venga intrapreso alla luce delle categorie della reciprocità, dell'empatia e della conoscenza dell'altro: occorre, quindi, iniziare a costruire tale itinerario storico-valoriale attraverso la rivisitazione, destrutturazione e costruzione di nuove macro-categorie, dalla concezione finalmente plurale della storia, alla fondazione di una nuova razionalità, non più rigida e discriminante, alla proposta di una nuova etica razionale e universale.

A questo compito fondamentale, con spirito di umiltà, ma anche con sentita motivazione e convinta determinazione, si accinge questa collana di ricerca e di pubblicazioni.



Vai al contenuto multimediale

Carluccio Bonesso
Sofia Dal Zovo
Michele Di Cintio

**L'analfabetismo pedagogico:
cos'è e come si cura**

Piccolo manuale di pronto soccorso
per insegnanti e affini (con un po' di ironia)

Prefazione di
Giulio Zennaro





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-2578-6

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: agosto 2019

*A tutti i docenti e gli studenti
che credono ancora nella scuola e nello studio.
Che il sorriso e la riflessione li aiutino
nel proseguire questo difficile cammino*

Per insegnare ci vuole *eros*

(PLATONE)

Non abbiamo poco tempo,
ma ne abbiamo perduto molto.
Abbastanza lunga è la vita e data
con larghezza per la realizzazione
delle cose più grandi, se fosse tutta messa
bene a frutto; ma quando si perde
nella dissipazione e nell'inerzia,
quando non si spende per nulla di buono,
costretti dall'ultima necessità
ci accorgiamo che è passata
senza averne avvertito il passare

(SENECA)

Raramente si riesce ad insegnare
ciò che si sa.

Poche volte si riesce ad insegnare
ciò che si vuole.

Si insegna sempre ciò che si è

(J. JAURÉS)

Indice

- 15 *Prefazione*
Giulio Zennaro

Parte I
Pars destruens
(Michele Di Cintio)

- 27 *Premessa*
- 29 *Capitolo I*
Le patologie didattiche. Totem e Tabù: competenze e conoscenze
- 43 *Capitolo II*
Le patologie del giudizio. Esoterismo docimologico e stipsi valutativa
- 55 *Capitolo III*
Le patologie istituzionali. Ricordi di un indagatore dell'orrido (alias ispettore ministeriale): i florilegi della stupidità ed i crimini ministeriali, sindacali ecc.
- 69 *Capitolo IV*
Dalla maieutica socratica alla didattica empatica

Parte II
Pars costruens
(Carluccio Bonesso)

81 Capitolo I
 La civiltà

85 Capitolo II
 Teorie delle emozioni

95 Capitolo III
 La timologia

97 Capitolo IV
 L'interazione universale

4.1. Senza interazione non vi è universo, 98 – 4.2. Le interazioni fisiche fondamentali, 100 – 4.3. Le interazioni naturali, 100 – 4.4. Caratteristiche dell'interazione, 101 – 4.5. Le interazioni umane, 102 – 4.6. L'interazione omeostatica, 105 – 4.7. L'interazione dinamica, 106 – 4.8. L'interazione timica, 107 – 4.9. L'interazione logonica, 108 – 4.10. La complessità frattale delle interazioni, 109.

111 Capitolo V
 Le funzioni timiche

5.1. L'ambiente timico, 113 – 5.2. Definizione di ambiente timico, 117 – 5.3. Il tabù timico, 119.

121 Capitolo VI
 Flusso e liminalità. La cibernetica timica

6.1. L'IVAO, 123.

127 Capitolo VII
 L'interazione timica

131 Capitolo VIII
 L'infrastruttura emotiva

8.1. Relazione ed azione, 134 – 8.2. L'umore: timia cenestesi-
ca, 135 – 8.3. L'emozione: timia adattiva contingente, 136 – 8.4. La
passione: timia creativa, 140.

- 145 Capitolo IX
Distropie e protropie
9.1. L'atteggiamento: timia appresa e/o culturale, 150 – 9.2. La motivazione: timia vitale, 157.
- 161 Capitolo X
Timia e comportamento
10.1. Assi e quadranti, 162 – 10.2. Teoria dello scostamento, 163 – 10.3. Atteggiamenti di base: pretesa o gratitudine, 166.
- 173 Capitolo XI
Il sistema emotivo arcaico
11.1. L'attrazione e lo schifo, 176 – 11.2. Piano cartesiano del sistema arcaico, 180.
- 183 Capitolo XII
Analfabetismi
- 187 Capitolo XIII
Timologia pedagogica
- 189 Capitolo XIV
Il sistema emotivo della relazione
14.1. Piano del sistema della relazione, 208.
- 213 Capitolo XV
L'ambiente timico scolastico
15.1. Il sistema dell'azione, 215 – 15.2. Ambiente timico e sistema dell'azione, 235 – 15.3. Le azioni, 237.
- 243 Capitolo XVI
Piano del sistema dell'azione
16.1. L'agire felice, 244.
- 249 Capitolo XVII
Pensabilità timica
17.1. Coscienza ed autostima, 250 – 17.2. Consapevolezza e autoefficacia, 254 – 17.3. Contezza, carisma e comunicazione, 257 –

17.4. Educare e insegnare, 259 – 17.5. Empatia ed exotopia, 260 – 17.6. Emozione o motivazione?, 263 – 17.7. In-duco, 264 – 17.8. In-segno (secondo quadrante), 265 – 17.9. Con-duco (quarto quadrante), 266 – 17.10. Se-duco (quarto quadrante), 266 – 17.11. E-duco (primo quadrante), 267 – 17.12. Le sequenze di flusso, 268.

269 **Capitolo XVIII**
La conduzione della classe

18.1. Atteggiamenti in classe, 271 – 18.2. La comprensione, 273 – 18.3. Ambiente timico, 274.

275 **Capitolo XIX**
Per finire

277 *Bibliografia*

279 *Sitografia*

Parte III
Analfabetismo pedagogico
(Sofia Dal Zovo)

283 **Capitolo I**
Inclusione e diversità. Due ingredienti necessari per contrastare l'analfabetismo pedagogico

291 **Capitolo II**
Accogliere consapevolezza di sé, relazioni significative contro il burnout

2.1. Mindfulness tra i banchi di scuola, 297.

301 **Capitolo III**
Essere come competenza imprescindibile: un nuovo benessere scolastico docente e studente

305 *Autori*

Prefazione

Il senso euristico del fallimento educativo

GIULIO ZENNARO

In chi lavora in campo educativo è facile e frequente fare l'esperienza del fallimento del proprio tentativo, cioè il constatare che l'effetto del proprio insegnamento non corrisponde all'immagine che di esso si ha nella propria mente. La frustrazione e la sindrome da *burnout* sono dietro l'angolo, oppure la rabbia verso i giovani, rei di non recepire il messaggio dell'adulto. Queste delusioni non solo sono frequenti, ma, se si riflette attentamente, sono inevitabili. Una volta acquisito questo dato ci si acquieta un poco e ci si consola, superando il primo impatto negativo della delusione. Ma dopo un po' anche questo pensiero non basta a motivare adeguatamente la professionalità dell'insegnante, perché considerare il fallimento come un male inevitabile non fa cogliere abbastanza l'essenza del fenomeno educativo. Infatti, fallire nel proprio tentativo educativo fa avvicinare molto di più all'essenza del fenomeno che non il suo successo. Nel fallimento educativo si annida più verità che nel suo successo. È paradossale, ma molto reale. Infatti, la ferita del fallimento ha due grandi vantaggi, altamente utili nell'esperienza educativa: riversa su di sé il problema e non sugli altri (colleghi e studenti), costringendo a mettersi in discussione seria, e mette a fuoco la vera essenza dell'educazione.

Ogni intervento educativo contiene una speranza di cambiamento. Si educa perché si spera di migliorare la situazione del mondo giovanile. Ma il punto su cui normalmente gli adulti sbagliano è quello della modalità con cui sperano di attivare

questo cambiamento: imponendo, cioè, una serie di regole e di attività necessarie. In realtà, quello che ottengono è una sottomissione ed una omologazione attraverso un controllo da loro esercitato. Ma questa non è educazione, bensì bio-potere e psico-potere, come li hanno definiti il filosofo Foucault e il sociologo Han. Si capisce che il punto dell'educazione non è esercitare un controllo sui giovani, bensì affascinarli con la propria testimonianza della verità. L'educazione è molto di più il frutto di un lavoro dell'adulto su di sé che non un potere esercitato sugli altri. La vera educazione è il cambiamento che avviene nei giovani come conseguenza di un cambiamento che avviene nell'adulto per osmosi e fascinazione. Dunque, paradossalmente, la vera preoccupazione dell'educazione non è "educare" altri, bensì solo se stessi. Questa è la condizione vera di una educazione autenticamente socratica, maieutica, che fa scaturire la verità dal di dentro di sé e non la impone all'esterno. Insomma, la vera educazione è una auto-educazione per osmosi.

Ciò non toglie, però, che, una volta messo a fuoco, proprio attraverso i vari fallimenti educativi, questo punto essenziale e soggettivo del problema, non emerga anche un problema strutturale, ontologico; la vera essenza, cioè, del processo educativo. Cosa vuol dire educare? Educare, certo, non è istruire. Qui si fa strada l'essenza del problema: l'istruzione può essere affidata ad una istituzione che chiamiamo scuola, gestita da una amministrazione burocratica e da un organo politico, ma l'educazione è un processo basato solo sulla libera relazione di fascinazione ed osmosi tra due o più persone che stanno compiendo un serio lavoro su di sé per essere introdotti nella realtà totale. L'essenza del problema, dunque, consiste in una totale divergenza tra lo scopo e il metodo della istruzione e quello della educazione: lo scopo della scuola è l'istruzione, quello dell'educazione è la crescita umana della persona. Il metodo dell'istruzione è l'accumulo di conoscenze e (pretese) competenze; il metodo dell'educazione è una imitazione osmotica contrastiva (dialettica) tra un discepolo e un maestro.

In realtà, i due scopi (istruzione ed educazione) e i due metodi (per accumulo e per osmosi) non sarebbero così opposti e distanti tra loro se non intervenisse un sostanziale e colossale processo di manipolazione: la scuola serve per creare il cittadino sottomesso al potere economico e alla classe dominante del momento, che, poi, è sempre la stessa, nonostante tutte le sue metamorfosi. Nietzsche ha affrontato questo problema in una serie di conferenze, raccolte in un testo intitolato *Sull'avvenire delle nostre scuole*, pubblicato nel 1872. In quest'opera egli critica il sistema scolastico tedesco in quanto volto a sopprimere nei giovani la vera aspirazione alla genialità e a deviare la strada dalla vera cultura (per Nietzsche, evidentemente, quella classica) verso un controllo e una manipolazione sociale delle giovani menti. Unitamente a ciò, però, la scuola tedesca distoglie anche dalla più autentica disciplina mentale e intellettuale che Nietzsche identificava con la scienza (siamo ancora nel periodo "illuministico" in cui Nietzsche investe la scienza di grande fiducia) per dirigerla verso un piatto e stucchevole nozionismo ipertecnicistico, senza afflato umanistico.

Sull'avvenire delle nostre scuole, è l'apologia di un'autentica cultura classica, aristocratica, antimoderna, antistorica, antiaccademica. Nietzsche mostra questa prospettiva culturale nell'attacco alla cultura ridotta a giornalismo, nello spezzarsi dell'unità del sapere in molteplici specializzazioni, nell'asserita povertà spirituale degli insegnanti, nella mancanza di severa disciplina nello studio, nel dare troppo presto agli studenti l'illusione dell'autonomia e della libertà, nella critica alla cultura di massa che non genera forti individualità (cioè quel genio che è la speranza per il futuro di un popolo secondo l'autore) e la più nota critica all'incapacità tutta contemporanea di "leggere" le grandi civiltà del passato se non con occhi "moderni". (Fonte web: <https://fareondeblog.wordpress.com/2014/09/14/sull-avvenire-delle-nostre-scuole/>)

La critica di Nietzsche alla scuola del suo tempo è perfettamente adatta anche alla scuola di oggi, perché gli scopi di controllo ed omologazione non sono affatto cambiati, anzi, ed i metodi si sono sempre più perfezionati dai tempi di Nietzsche

ad oggi. La scuola di oggi appare a me e ad alcuni illuminati colleghi — amici che vi hanno operato da anni direttamente (lavorando all'interno di essa, o indirettamente, portando il loro contributo educativo, e che condensano in questo testo le loro analisi semiserie sul mondo scolastico ed educativo). In una luce molto simile a quella in cui appariva a Nietzsche nell'Ottocento o a Pasolini un secolo dopo: una perfetta macchina di omologazione sociale.

È maggiormente chiaro, allora, il significato ambivalente del fallimento educativo che dipende dalla prospettiva in cui ci si colloca per vederlo. Infatti, se ci collochiamo dal punto di vista della scuola come ingranaggio della omologazione sociale, il fallimento educativo è intrinseco al progetto stesso, perché la scuola, al servizio delle *élites* dominanti, cercherà sempre di uccidere la genialità e la umanità delle persone, la loro ricerca inesausta della propria fisionomia originaria, della loro impronta di unicità, il loro volere divenire ciò che sono. Per chi, come gli autori di questo testo, vede nei giovani non una massa da manipolare, ma dei viandanti cercatori di un progetto originario, questo tipo di fallimento della scuola non può essere che considerato come salutare, ancorché molto doloroso e devastante per coloro, ahimé i più, che ne vengono travolti, anche per loro stessa complicità: e per questo è da salutare con grande gioia l'ironia e l'umorismo con cui trattano le grottesche storture che caratterizzano questo fallimento.

Il secondo tipo di fallimento educativo è quello che permette di individuare, attraverso gli interstizi della realtà, la vera essenza dell'educazione. Quando vogliamo, anche inconsciamente, sottoporre una persona al nostro progetto privato e al nostro controllo, noi esercitiamo un biopotere o uno psicopotere. Allora ben venga il fallimento educativo perché è una occasione che potrebbe farci rinsavire ed indirizzarci con grande ma salutare sofferenza verso l'unica via praticabile, quella della ricerca condivisa del progetto originario sulla vita. In questo secondo caso, che si situa a livello individuale a differenza di quello istituzionale della scuola, il fallimento educativo è una salutare

ferita sulla nostra pretesa di possesso e di dominio sulle giovani persone. Tutti i grandi ed autentici sistemi educativi sono stati, in questo senso, “fallimentari” perché si sono sempre fermati di fronte alla sacrosanta libertà, la hanno adorata, venerata, si sono inginocchiati di fronte alla inespugnabile cittadella della vera autonomia: la vera educazione è sempre una autoeducazione. I grandi sistemi educativi sono sempre stati fallimentari sia rispetto ai progetti “educativi” del potere scolastico sia rispetto alla pretesa del controllo e della manipolazione da parte del docente.

Ad esempio, è stato “fallimentare” Don Milani, perché il suo sistema educativo è stato emarginato dal potere pedagogico di quel tempo, il suo modello ha fatto strada solo come nicchia e come eccezione, non si è affatto implementato nel sistema. In realtà, proprio questo fallimento è garanzia, a fronte del sistema pseudo-educativo imperante, di autentica verità ed efficacia. Pensiamo a Socrate, il “corruttore” per eccellenza di giovani menti: non ha fallito in vita e nei suoi successori? Platone non ha certo avuto successo. Il sistema educativo socratico-platonico, basato sostanzialmente sulla uscita dalla caverna e dal mondo delle ombre, cioè dei concetti manipolati dal potere che rende schiavi e impotenti, è totalmente fallito a livello della massa. Ma se pensiamo al progetto educativo di Dio nei confronti del popolo eletto, non è completamente fallito anch'esso? Il popolo eletto ha completamente stravolto il progetto di Dio: il Grande Pedagogo, come è stato definito da Carlo Rusconi in un libro di esegesi biblica edito da Rizzoli nel 1997, non ha, perciò, clamorosamente fallito, proprio con il popolo che si è scelto? E che dire di Gesù Cristo, inviato, secondo la sua stessa testimonianza, per ricondurre il popolo eletto o chiunque avesse accettato la sua proposta educativa, al progetto originario del Grande Pedagogo? Non ha forse completamente fallito anche lui se non fosse per la sua resurrezione, vero pomo della discordia di ogni disputa riguardante la fede e il cristianesimo? I suoi discepoli erano totalmente delusi dopo la sua crocifissione, non si aspettavano la sua resurrezione, pur essendo stata loro

profetizzata e quando è stata loro annunciata, sistematicamente hanno rifiutato di crederci. Non ha forse “fallito” anche Cristo con i suoi seguaci, se non una loro minima parte che solo dopo moltissime resistenze e fraintendimenti ha veramente compreso e fatto proprio il suo insegnamento?

Se guardiamo, poi, ai grandi sistemi educativi disseminati nella storia possiamo constatare che essi hanno regolarmente fallito nel loro tentativo di plasmare una umanità autentica. Pensiamo all’Amor Cortese medievale: non è forse un progetto totalmente fallito se guardiamo alle esperienze, tragiche nella loro dinamica esistenziale (non nella loro sublimazione idealizzante), di Dante e Beatrice, di Lancillotto e Ginevra, di Eloisa e Abelardo, di Paolo e Francesca. Quale lezione si può ricavare dal sistema educativo effettivo dell’Amor Cortese? L’amore vero, autentico, libero e non frutto di contratto politico, di convenzione sociale è impossibile. L’amore vero è possibile solo come trasgressione che, però, viene sistematicamente punita dalla società, oppure è possibile solo in un piano idealizzato, platonizzante. Ma sappiamo anche da Andrea Cappellano che questo progetto non solo è fallito, ma ha anche generato una reazione salutare non di tipo manipolatorio ma coinvolgente l’autentica umanizzazione dell’amore.

Pensiamo, ad esempio, alla repressione della sessualità che è stata esercitata a partire dalla caccia alle streghe. Chiariamo che un sistema educativo che non renda la corporeità e l’eros veramente liberi non può che essere un sistema potentemente repressivo, in quanto non può esistere libertà spirituale senza vera liberazione del corpo e dell’eros. Ebbene, in cosa è consistita la caccia alle streghe se non essere lo strumento odioso e violento per imporre un ruolo schiavizzato al corpo, all’eros e al piacere, soprattutto femminile? E se guardiamo all’illuminismo, è riuscita l’età del lume della ragione a creare un sistema educativo effettivamente liberante, o ha fallito pure esso? Se guardiamo al mito del “buon selvaggio”, alla educazione anti-progressista di *Emilio* e alla liberazione della sessualità introdotta dalla *Nuova Eloisa* di Rousseau sembrereb-