



4. La quarta dimensione della competenza è quella che, con le parole di un altro sociologo contemporaneo, Erving Goffman, possiamo definire competenza o abilità «drammaturgica». Una caratteristica essenziale del lavoro dell'insegnante è di svolgersi costantemente su una ribalta, davanti a un pubblico. Essere esposti costantemente allo sguardo di altri - anche quando si tratti di bambini o adolescenti - uno sguardo che contiene comunque un'aspettativa e un giudizio implica inevitabilmente una fatica e richiede una attenzione, una «cura» e una «auto-disciplina espressiva». Questa fatica ha anche un'altra componente fondamentale: quella di reggere e sorreggere la fatica altrui, del bambino e soprattutto dell'adolescente che sta affrontando il processo di costruzione di una propria identità.

Per questo è essenziale per l'insegnante saper «tenere la scena». Non tutti hanno le stesse qualità e capacità: c'è chi è più estroverso, più sicuro di sé, più simpatico, ma questo è comunque un problema con cui tutti devono fare i conti. L'abilità drammaturgica dell'insegnante si specifica in due aspetti: il «dynamismo» e l'«immediatezza». Il dynamismo è essenzialmente l'energia e la partecipazione emotiva che l'insegnante investe nella sua rappresentazione, la sua capacità di controllare e animare l'ambiente e il clima relazionale della classe; l'immediatezza è la disponibilità ad «accorciare le distanze» con gli studenti. Le ricerche sulla credibilità (dell'insegnante) percepita (dagli studenti) sottolineano tutte l'importanza che questi aspetti assumono ai fini della motivazione degli studenti e dei processi di attenzione, comprensione e memorizzazione.

Tutte queste conoscenze e competenze nelle quali si esprime la «capacità di insegnare» non sono però semplicemente al servizio della acquisizione di contenuti disciplinari intesi come un insieme di informazioni, ma dello sviluppo della capacità di pensare e giudicare. Lo scopo è l'educazione all'uso della ragione. La ragione è la facoltà di giudizio, la capacità di giudizio. Educare significa far emergere, coltivare nei ragazzi la capacità di giudizio.

1. Giudicare significa cercare, scoprire, far emergere: a) i nessi, le relazioni, i collegamenti tra le cose, i fenomeni, gli eventi; b) i significati dell'agire umano e delle relazioni umane e il rapporto tra i significati e i segni, cioè le forme sensibili, percepibili che li esprimono; c) i rapporti di priorità, le gerarchie di rilevanza, le distinzioni/relazioni tra ciò che è primario e secondario, essenziale e contingente, ciò che vale di più o di meno ai fini della vita umana dal punto di vista ontologico ed etico.

La facoltà/capacità di giudicare riguarda sia i fenomeni fisici e naturali, sia i fenomeni umani e sociali, che richiedono ognuno un metodo adeguato di conoscenza. Se considero ad esempio l'uomo e le relazioni umane dovrò trovare un metodo adeguato all'oggetto che intendo conoscere. Così il senso dell'azione umana e sociale può essere adeguatamente compreso solo riferendosi all'intenzionalità, alle motivazioni e alle esigenze di colui che agisce e non può essere semplicemente riferito a cause e condizionamenti esterni o a meccanismi e pulsioni interne (che pure esistono), perché ciò non sarebbe adeguato all'oggetto e allo scopo conoscitivo che ci si prefigge (cioè produrrebbe una spiegazione riduzionistica).

2. La seconda dimensione della ragione è la capacità di cogliere il nesso, il rapporto tra l'attività della conoscenza e la vita di colui che conosce. Ciò si esprime nella domanda: quel che «accade» nel mondo che cosa implica per me in termini di conoscenza, decisione e azione sulla realtà?

Per l'insegnante si tratta di cogliere e mostrare il rapporto tra un particolare sapere disciplinare e la realtà o, in altri termini, la sua utilità. Spesso si sente dire che le discipline devono essere divertenti per facilitare l'apprendimento. Che siamo divertenti è un aspetto secondario: l'elemento essenziale è che siano interessanti. Ma cosa interessa? Interessa ciò di cui si coglie il nesso con l'esperienza, che permette di capire di più la propria vita e la propria esperienza.

La mancanza di intelligenza coincide in questo caso con il rischio dell'astrattezza, nel senso letterale del termine, dell'essere fuori, non addentro alla realtà. Gli studenti dicono spesso: «ma questo a cosa mi serve?», «perché devo studiare questa cosa?», che è come dire «non capisco il nesso». Occorre allora interrogarsi su come rendere interessante la propria disciplina, cioè connessa alla realtà, che si tratti di matematica, di fisica, di biologia, di letteratura, di filosofia o di storia dell'arte, di ragioneria o estimo.

3. Educare la ragione significa anche cogliere e mostrare la connessione tra i saperi, le forme di conoscenza, cioè tra le discipline (è il famoso concetto di interdisciplinarietà). Perché?

Innanzitutto ogni fenomeno, ogni evento, ogni aspetto della realtà che osserviamo ha una articolazione interna, una complessità, che nessuna disciplina esaurisce o può comprendere interamente. Quindi nessuna disciplina basta a se stessa, ma ha bisogno di essere integrata dalle altre, cioè di altre prospettive che consentano di comprendere la realtà di cui si occupa. Ancora una volta, ciò diventa evidente in massimo grado quando studiamo l'agire e le relazioni umane.

In secondo luogo uno sguardo interdisciplinare risponde alle esigenze della ragione perché tutti i saperi e le discipline sono in un certo modo «scienze dell'uomo», cioè sono finalizzate a consentire una conoscenza e un controllo dell'ambiente in cui l'uomo vive e a dirigere l'azione umana. In una parola servono all'uomo a capire la realtà (a cominciare dalla propria «realtà interna») e ad agire con intelligenza sulla realtà.

Infine, come ci hanno mostrato la psicologia e le scienze della mente, l'interdisciplinarietà si giustifica con il fatto che l'intelligenza è una facoltà che include molte capacità, attitudini e competenze non riducibili semplicemente alle forme logiche e verbali. Pensiamo ad esempio alla teoria di Sternberg che distingue tra un'intelligenza più astratta (o «analitica»), un'intelligenza pratica (o applicata, fondamentale nella vita quotidiana) e una forma di intelligenza creativa (che consiste nella capacità di individuare strade nuove e soluzioni originali). O, più di recente, alla teoria delle «intelligenze multiple» di Gardner che individua una intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, intrapersonale e interpersonale. Sono, come si esprime Gardner, diversi *frames of mind*, forme di organizzazione della mente e di conoscenza del mondo, ma anche diverse forme di espressività e di «eccellenza» personale, che visioni troppo monolitiche e unitarie tenderebbero a trascurare (e questo, evidentemente, non è solo un problema conoscitivo, ma di definizioni socialmente determinate dei saperi «dominanti» che esprimono e rivelano rapporti e gerarchie sociali: ad esempio nella neo cultura aziendalistica che ha ispirato la riforma universitaria la priorità è accordata ai soprattutto saperi remunerativi, che producono denaro e brevetti per le aziende).

4. Educare la ragione significa aprirla ai grandi temi e alle grandi domande. Qui il rischio da combattere è la chiusura - e il soffocamento - in ambiti di conoscenza settoriali. Lo specialismo, prima che una pratica è un atteggiamento mentale (ristretto). Nelle società del passato l'essere sapiente o erudito si rivolgeva all'intera conoscenza umana e coincideva con un ideale di perfezione morale (l'ideale della «sapienza»). Con lo sviluppo della scienza moderna, sempre più la competenza è venuta restringendosi e specializzandosi. Ma la conoscenza, anche se si sviluppa in percorsi sempre più specialistici come è richiesto dallo sviluppo della scienza moderna e dalla crescente complessità sociale, contiene sempre tensione alla totalità. Non c'è bisogno di ricordare Platone e Aristotele che dicevano che la filosofia come domanda sul senso della realtà - ma ciò vale per tutte le forme di sapere umano - nasce dallo stupore. Senza questa apertura, costituita di stupore e curiosità, non c'è vera ricerca, né vera conoscenza.

5. C'è infine un ultimo aspetto dell'educazione della ragione. Ci sono più cose in cielo e in terra di quante può immaginarne o sognarne la nostra capacità di conoscere, ci ricorda l'Amleto di Shakespeare. La ragione è perciò anche apertura a ciò che essa non può contenere, che la oltrepassa. Da questo punto di vista, come emerge dalle riflessioni di molti grandi scienziati, l'umiltà non è solo un atteggiamento morale, ma è una struttura della ragione. L'ultima domanda della ragione, che essa non può esaurire, riguarda il nesso complessivo che unisce gli eventi del mondo, la nostra vita e la «consistenza» ultima di tutte le cose. Per questo Giovanni Paolo II, Benedetto XVI e don Giussani hanno così fortemente enfatizzato il fatto che fede e ragione non sono in contrasto, che la fede come ipotesi di senso sulla totalità - l'apertura al Mistero - è completamento e compimento della ragione.

Su questo punto vorrei concludere con un'ultima osservazione. Addestrare, coltivare, alimentare, educare la ragione come capacità di giudizio è essenziale perché ha a che fare direttamente con la libertà personale.

La libertà presenta due aspetti profondamente legati: a) è l'autonomia di giudizio, cioè la capacità di dirigere da sé la propria vita, la responsabilità delle proprie scelte e della propria azione. Quindi la capacità di pensare o agire non seguendo o subendo le pressioni ambientali, l'opinione della maggioranza, i modi di comportamento o le mode culturali dominanti. b) Nella ricerca personale del vero, la capacità autonoma di giudizio è sempre intimamente connessa alla capacità di ascolto, cioè la capacità di riconoscere il vero (e il bene) là dove si mostra attraverso le parole e i comportamenti degli altri con cui siamo in relazione.

Infine coltivare la capacità di giudizio assume anche il senso di una sfida e di un compito culturale sempre più decisivo nel nostro tempo. La maggiore disponibilità di risorse informative che i media e le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione ci mettono a disposizione chiede al tempo stesso una maggiore e più elevata capacità nel sapersi orientare tra le fonti, confrontare i messaggi e selezionare ciò che è interessante e rilevante. Ciò chiede una maggiore e più consapevole capacità di giudizio.

### 3. I valori nell'azione educativa

La seconda radice della credibilità, come si è detto all'inizio, ha a che fare con i valori. Nell'azione dell'insegnante, essi si sviluppano in due direzioni: 1) i valori nei confronti del proprio lavoro; 2) i valori che guidano il rapporto con i ragazzi.

Credo che questi due aspetti possono essere riassunti in un'unica parola: la giustizia. Quindi una giustizia (e una moralità) nei confronti del proprio lavoro e una giustizia (e una moralità) nei confronti degli studenti. Questi due aspetti, come è facile intuire, sono intrecciati, ma per chiarezza è opportuno esaminarli distintamente.

#### 3.1. La giustizia nei confronti del proprio lavoro

Due psichiatri, Benasayag e Schmit, hanno scritto recentemente un libro a partire dalla loro esperienza professionale quotidiana intitolato significativamente *L'epoca delle passioni tristi*. In queste pagine mostrano che il nostro tempo è caratterizzato dal passaggio da un sentimento del futuro come promessa e attesa ad un sentimento diffuso del futuro come minaccia. C'è una chiusura sul presente (anche se è un presente che si avverte come insoddisfacente) e l'implosione del desiderio del futuro, che è temuto più che atteso, desiderato, preparato. Ciò si manifesta anche negli atteggiamenti e nelle concezioni che guidano l'attività nella scuola. Proprio in riferimento a questo aspetto, gli autori osservano che «il desiderio è semplicemente il fondamento stesso dell'apprendimento». In questo termine vengono sintetizzati i concetti di motivazione, curiosità, interesse, partecipazione emotiva che, come hanno ormai spiegato molti studi sul funzionamento della mente, stanno alla base dell'apprendimento, della comprensione e della memorizzazione. Il significato fondante del desiderio vale su entrambi i lati della relazione. Vale dalla parte di chi vuole/deve apprendere, perché senza desiderio di imparare non si apprende nulla, si apprende in modo superficiale e senza radici. Ma vale anche dalla parte di chi vuole/deve insegnare. Senza desiderio non si insegna nulla, si è solo delle «macchine parlanti».

Ciò che caratterizza un vero rapporto educativo è la passione e il desiderio di chi educa poiché nella passione e nella dedizione che egli mette nella sua azione educativa sta la radice della persuasività della sua azione, la possibilità di suscitare il desiderio del più giovane. Il desiderio, la passione di chi educa coinvolge, contagia, si trasmette anche a chi è educato.

In che cosa consiste dunque la giustizia o la moralità nei confronti del proprio lavoro? L'insegnante deve essere serio nel lavoro che fa, deve prendere sul serio il lavoro che fa.

Un recente saggio del sociologo Richard Sennett, dedicato all'uomo artigiano, esprime esattamente questa idea. I saperi tecnici, che nascono dall'interazione di mente e mano, di ideazione e abilità, di scienza e tecnica, di arte e mestiere, non contengono solo delle cose da sapere e saper fare, ma implicano un atteggiamento culturale, un rapporto con il proprio lavoro che richiede cura e dedizione. Questo aspetto vale non solo per i lavori manuali che formano e plasmano creativamente le cose, ma vale a maggior ragione per il lavoro delicatissimo rivolto alla formazione del materiale più prezioso: lo stesso essere umano.

Cosa significa allora questo lavoro «ben fatto»? Una prima implicazione è la necessità di aggiornarsi. L'insegnante è un creatore di conoscenza, non un puro ripetitore. Trasmettere conoscenze significa sempre anche produrre, rielaborare, ricreare. Questo non solo perché tutte le discipline - dalla linguistica alla storia, dalle discipline scientifiche a quelle artistiche - evolvono, vedono continuamente nuove scoperte e acquisizioni, nuove metodologie. Ma perché è costituito da una professione intellettuale, quale è quella di un insegnante, mantenere viva una curiosità.

Una seconda implicazione è che non si deve improvvisare. L'improvvisazione fa perdere credibilità. Sono da apprezzare i docenti che preparano appunti o che utilizzano anche i nuovi strumenti audiovisivi o informatici per «aiutare» il proprio lavoro e mantenere l'attenzione. Non che questi strumenti bastino di per sé a rendere interessante un argomento, ma certo sostengono la preoccupazione didattica e rivelano un atteggiamento. Sono mezzi utili per un fine, ma ciò che conta è il fine.

### 3.2. La giustizia nei confronti degli allievi

Qui incontriamo un aspetto problematico della professione dell'insegnante, cioè quello che i sociologi chiamano «conflitto intra-ruolo» cioè il conflitto tra due richieste e aspettative opposte in relazione all'agire dell'insegnante.

Da un lato si chiede all'insegnante di trattare tutti i ragazzi secondo un criterio universalistico, senza particolarismi e preferenze. Però c'è anche un altro aspetto. L'educazione non è un esercizio burocratico, da impiegati, in cui si applicano esclusivamente dei criteri universalistici, propri di tutte le burocrazie, che trattano *otto* - almeno in linea di principio - allo stesso modo. Ogni studente ha una sua biografia, una storia, particolari esigenze e potenzialità. L'insegnante deve perciò essere capace di mediare il criterio universalistico - cioè la giustizia astratta - con l'attenzione al percorso di ogni ragazzo e alle sue esigenze specifiche. In questi termini (relativi alle diverse situazioni e condizioni di partenza, scolastiche ed extra-scolastiche), va anche interpretato il problema del rendimento scolastico e della valutazione degli allievi.

Il problema della giustizia e dell'ingiustizia mostra una pluralità di dimensioni. Ci sono tre dimensioni principali della giustizia. C'è innanzitutto una *giustizia distributiva*, che consiste nel ricevere il giusto compenso per quello che si dà: se lo studente ha profuso un certo impegno nello studio, ha fatto solo due errori e si aspetta *otto*, si sentirà trattato ingiustamente se riceve un voto inferiore oppure se, per un compito come il suo, il compagno ottiene un voto superiore. C'è poi una *giustizia procedurale*, cioè garantire a tutti le stesse procedure di azione: ad esempio, sotto questo aspetto, agirà ingiustamente l'insegnante che consente ad alcuni studenti di parlare solo se interpellati, mentre ad altri permette di intervenire più liberamente. Vi è, infine, una *giustizia relazionale*. L'insegnante può essere impeccabile in classe nei processi di valutazione e nelle procedure, ma apparirà «ingiusto» se durante la ricreazione si ferma a parlare solo con il gruppetto dei suoi allievi preferiti.

La percezione che lo studente ricava circa l'equità del trattamento da parte dell'insegnante ha importanti conseguenze sulla sua motivazione e il suo comportamento: sentirsi trattati ingiustamente o avvertire di non essere giustamente ripagati per il proprio impegno può produrre una risposta aggressiva, di ritiro o di riequilibrio al ribasso (se ricevo poco, sono invogliato a dare poco).

### 3.3. Dinamiche dell'ingiustizia

Una riflessione sulla giustizia nel proprio lavoro e nel rapporto con i ragazzi deve essere allargata fino a identificare alcuni atteggiamenti più generali, più generali forme dell'ingiustizia, che possono corrodere dall'interno ogni reale responsabilità educativa.

#### Il disimpegno

Con il termine disimpegno non mi riferisco principalmente all'atteggiamento originario di chi ha scelto questo mestiere come un lavoro qualsiasi, non per il suo significato intrinseco (quello che una volta si chiamava «vocazione»), ma solo per gratificazioni esterne come lo stipendio, una certa sicurezza economica o considerazione sociale e che quindi è poco immedesimato o cinico fin da principio.

Qui intendo invece il disimpegno che subentra dopo un certo numero di anni in chi originariamente era partito pieno di entusiasmo e di fiducia e che si potrebbe identificare in uno stato o un sentimento di *depressione* (che, tra l'altro, è un rischio che può insorgere tipicamente nelle professioni di cura).

La depressione è il contrario del desiderio ed è ciò che uccide il desiderio. Uno dei tratti fondamentali della depressione, come spiegano gli psichiatri, è che per la persona depressa «tutto è già noto», nulla la interessa, la incuriosisce o la muove profondamente. Sa già come va a finire. Perciò il tempo (anche quello passato a scuola) diventa una condanna, un peso.

Questa depressione che può insorgere nel tempo è legata a due aspetti:

- *il peso schiacciante della routine*. Questo aspetto dipende dall'idea della trasmissione del sapere come un fatto ripetitivo, che non implica una creatività, cioè l'accorgersi che la dimensione burocratica preme il sopravvento sulla dimensione intellettuale. Si diventa così dei puri ripetitori, appunto «macchine parlanti». Si fanno sempre le stesse lezioni, si dicono sempre le stesse cose. Si sa già tutto su come gli studenti risponderanno o si comporteranno. Niente più sorprende.

- *la disillusione per la vanità dei propri sforzi*. È il peso delle «pressioni laterali» che non si possono mai controllare del tutto e che provengono, ad esempio, dall'ambiente familiare dei ragazzi, dal gruppo dei pari e dall'ambiente mediatico in cui tutti siamo immersi. Così si avverte che la propria azione e il proprio impegno sono relativizzati, contrastati e spesso vanificati da tutte queste altre pressioni e influenze. E questo sforzo alla fine sfinisce, svuota di energie.

#### Logiche sistemiche e responsabilità personale

Viviamo in un tempo in cui molti comportamenti sociali sembrano determinati unicamente dalle logiche dei sistemi in cui si è inseriti. Un sociologo tedesco, Niklas Luhmann, molto citato a destra come a sinistra, ha osservato che tutti i sistemi sociali funzionano in base a meccanismi automatici, routinari e autoreferenziali. Per il funzionamento di questi sistemi (economico, politico, sanitario, dell'istruzione) occorre che ogni agente individuale, in quanto detentore di un ruolo, svolga il suo compito secondo uno *standard medio* di efficienza e affidabilità. L'intenzionalità, la motivazione, la decisione o la passione individuale sono fattori del tutto secondari e ininfluenti. In questa prospettiva i diversi soggetti individuali sono perfettamente intercambiabili e fungibili e ciò che uno fa oggi un altro lo farà domani più o meno nello stesso modo. Luhmann ha chiamato il carburante di questo meccanismo che si auto-riproduce «fiducia sistemica».

A livello di azioni individuali, di coscienza soggettiva, quali sono le implicazioni e le conseguenze di questo modo di pensare e di operare? La principale conseguenza è l'idea diffusa che ciò che conta sono le «logiche» del sistema a cui non è possibile sottrarsi, alle quali si è necessariamente sottomessi. Che, insomma, *non è questione di responsabilità personale*.

Così, ad esempio, si sente spesso dire che gli insegnanti non possono insegnare bene perché le normative scolastiche, le scarse risorse, i vincoli burocratici non li mettono in condizione di farlo. Si sentono giornalisti e professionisti dei media dire che essi devono applicare dei criteri di costruzione dei contenuti che rispondano alle leggi della concorrenza e della massimizzazione degli ascolti e questo spiegherebbe la banalizzazione e la scarsa qualità di ciò che vediamo e ascoltiamo tutti i giorni. E lo stesso fanno gli imprenditori quando assumono dei giovani per brevi periodi di tempo sostenendo che più di tanto non possono fare. Insomma è l'idea che la scelta e la decisione del soggetto umano conti poco di fronte delle logiche sistemiche in cui è costretto ad operare.

In realtà non è così o non è *sempre* così. Accanto alla *credibilità del ruolo*, cioè alla credibilità legata al fatto di assolvere un certo ruolo secondo regole e mansioni perlopiù stabilite da un contesto istituzionale «esterno», è sempre in gioco una *credibilità nel ruolo*, cioè il modo in cui l'insegnante - pur con tutti i condizionamenti presenti nell'ambiente in cui opera - vive personalmente quel ruolo, lo interpreta, vi imprime la sua umanità e la sua personalità.

#### La manipolazione

Questa terza forma di ingiustizia ha origine nella *simpatia*, cioè quella maggiore preferenza o sintonia umana che proviamo per certe persone rispetto ad altre. In questo si può celare una trappola, di cui occorre essere consapevoli. Gli psicologi sociali ci avvertono che la simpatia si indirizza più facilmente verso chi ci assomiglia, chi è più simile a noi nell'aspetto, nelle opinioni, negli interessi, nei valori, nell'ambiente di provenienza, nel modo di vivere. Questa leva, e questa trappola, è tanto più efficace perché in genere si tende a sottovalutare l'effetto della somiglianza sulla simpatia che si prova per gli allievi. Ed è doppiamente pericolosa. Da un lato perché rende incapaci di distanza critica verso gli allievi, mentre questa distanza è necessaria, in quanto un insegnante *troppo* coinvolto perde la capacità di valutare con lucidità la situazione degli studenti. E però anche pericolosa dal lato del ragazzo che si sente spinto ad assimilarsi all'insegnante, alle sue idee o ai suoi modi di comportarsi, senza esserne convinto, in modo ipocrita. Cioè i ragazzi sono costretti, più o meno coscientemente, a mettere in atto delle strategie di *ingraziamento*, opportunistiche o collusive, nel tentativo di rendersi simili o apparire simili e bene accetti all'insegnante per trarre vantaggio dal più favorevole atteggiamento che ciò produce.

## 4. La radice affettiva dell'educazione

La radice affettiva, forse la più determinante nella relazione educativa, si esprime in due dimensioni fondamentali: *riconoscimento e reciprocità*.

### 4.1. L'esigenza di riconoscimento

Non c'è bisogno di far ricorso alla filosofia, alla psicologia o alla sociologia, che certo ci offrono molte conferme, per riconoscere - giacché si tratta di una evidenza elementare - che ognuno di noi avverte un fondamentale bisogno di riconoscimento, che gli altri gli dicano «tu», che lo riconoscano come un «tu».

L'esigenza del riconoscimento del proprio «io» da parte di un «tu», è il bisogno di non essere *uno qualunque*, ma di essere guardato, considerato, stimato dagli altri. È un bisogno dell'uomo di ogni tempo, ma oggi diventa forse più acuto e drammatico poiché viviamo in una società di massa, burocratizzata dove facilmente si è concepiti come individui generici, senza qualità.

Lo psicologo Ronald Laing, riprendendo un'idea di William James, ha osservato acutamente che non c'è condizione peggiore di colui che è assolutamente libero in un mondo in cui nessuno si accorge che esiste. È perfettamente libero in un vuoto di relazioni. Solo una comparsa sullo sfondo della scena.

Questo bisogno di riconoscimento ha una sua espressione attiva nel bisogno di essere protagonisti, di un protagonismo positivo. Tale bisogno è più forte, più intenso, più struggente nell'adolescenza e nella giovinezza, cioè nella fase della conquista e dell'affermazione della propria identità.

È un bisogno così intenso che non di rado si esprime nei giovani in forme patologiche ed aberranti, ad esempio in una ricerca esasperata della visibilità, dell'esibizionismo, di identità spettacolarizzate a cui la rete e i mass media prestano modelli di riferimento e spazi di espressione.

Si tratta di un esito di una *cultura narcisistica* a cui corrisponde tutta un'industria dell'identità costruita e artificiale, un vero e proprio marketing della auto-esibizione. Gli episodi, spesso riportati dalle cronache quotidiane, di adolescenti si riprendono sui telefoni cellulari anche in episodi devianti per poi diffonderli su YouTube, sono espressioni aberranti di questa cultura dell'apparire e dell'identità spettacolarizzata.

Ma anche dentro queste forme aberranti c'è una domanda vera, radicale, che anche i nostri ragazzi ci rivolgono continuamente: la richiesta che qualcuno li guardi, li guardi davvero, si accorga di loro.

Quindi la terza fondamentale radice della credibilità è quella *qualità* della relazione interpersonale tra insegnante e allievo per cui il ragazzo è portato a pensare: «tu (insegnante) sei credibile non solo perché sei competente, sai insegnare, sei appassionato a ciò che fai, c'è una simpatia o una sintonia con te, ma tu sei credibile soprattutto perché *mi guardi, mi ascolti*. Perché ti lasci interrogare dalla *mia presenza*». Tante volte gli studenti intervengono durante le lezioni non perché abbiano una domanda particolare sui contenuti, ma quasi dicessero: «sono qui, guardami, prendimi in considerazione». O altre volte disturbano, sono irritanti o aggressivi per questa stessa ragione. È come se dicessero: guardami, occupati di me.

### 4.2. La reciprocità della relazione educativa

L'altra modalità, profondamente intrecciata alla prima in cui si esprime, la dimensione affettiva della credibilità è la reciprocità della relazione educativa. Come afferma S. Agostino nel *De Magistro*, la reciprocità è quella condizione in cui chi educa e chi è educato stanno all'interno di un processo, di una relazione che li comprende entrambi, *nella quale entrambi crescono, diventano di più se stessi*.

Sul tema della reciprocità vanno messi a fuoco due aspetti.

*La relazione tra pari.* Generalmente quando si parla di educazione, si fa riferimento ad una relazione verticale tra chi educa e chi è educato. In termini macro-sociologici si parla di trasmissione di saperi, valori, modi di comportamento, da una generazione ad un'altra. In termini micro-sociologici, cioè di relazioni interpersonali, si parla di un rapporto tra chi «trasmette», cioè l'educatore, il più anziano, il più esperto, il più istruito, il più saggio, insomma colui che è dotato di maggiori risorse, e l'educando, cioè colui che riceve e accoglie ciò che l'altro trasmette. È ciò che un'antropologa francese, Françoise Héritier, ha definito come il rapporto costituito tra «anteriorità» e «autorità».

Non si considera però abbastanza un altro aspetto, cioè la *dimensione orizzontale dell'educazione*, l'educazione tra pari.

Vorrei fare tre esempi per chiarire questo aspetto. Il primo è il rapporto coniugale tra marito e moglie. Nella coppia affettiva e coniugale ci si educa reciprocamente, ci si aiuta a diventare «adulti», a crescere nella propria umanità, a divenire responsabili, ad accogliersi e ad accogliere l'altro anche con tutti i suoi limiti. Per questo, *è nel rapporto di educazione reciproca tra genitori che sta la chiave della capacità e della responsabilità educativa nei confronti dei figli.*

Secondo esempio: l'*amicizia*. L'amicizia nasce dal riconoscimento di una sintonia e simpatia con l'altro, di una immediata corrispondenza umana e non da un interesse strumentale. È un rapporto tra pari che si basa su una credibilità affettiva, la percezione che l'altro mi voglia bene o, più esattamente, voglia il mio bene.

Nella «conversazione amichevole» ognuno può scoprire di più se stesso, conoscere di più se stesso attraverso l'altro, ma a condizione che vi sia una qualità della conversazione e della relazione che gli amici costruiscono. È importante che lo *stare insieme* – e questo vale anche per la rete e i *social networks* – sia alimentato da un bisogno di autenticità e di pieno coinvolgimento con gli altri e con la realtà e non sia un girare a vuoto, una ripetizione di parole e gesti banali, alienanti o degradanti, fino alla saturazione e alla noia o alla ricerca di trasgressione ed emozioni forti.

Terzo esempio, centrale per il nostro tema: i colleghi di lavoro. L'impresa, il reparto, l'ufficio o la scuola *sono sempre comunità di persone prima che realtà organizzative*. Il lavoro comune, la cooperazione nel lavoro è educativa, nel senso che si apprende l'uno dall'altro, si cercano insieme le soluzioni, ognuno migliora la propria capacità grazie all'altro, grazie al consiglio, allo stimolo e all'aiuto dell'altro. Da questo punto di vista, la cooperazione (o ancor più, l'amicizia) tra insegnanti, il confronto tra di loro, è una guida e un aiuto anche per il rapporto che ognuno di essi ha con i propri allievi. La comunità degli insegnanti è una condizione essenziale del clima educativo di una scuola, ma anche dell'efficacia dell'azione educativa di ognuno di essi.

*La relazione complementare.* Anche dove la relazione educativa ha un carattere verticale, a-simmetrico e complementare (cioè tra il più anziano e il più giovane, il più esperto e il meno esperto, come appunto nel caso del rapporto insegnante-allievo), essa deve contenere comunque sempre un intrinseco elemento di *reciprocità*, di cui è importante divenire coscienti, sempre più coscienti.

Infatti l'ideale di personalità matura, compiuta che muove l'educazione non può essere uno schema che il genitore impone al figlio, il maestro all'allievo, l'amico più anziano al più giovane, il lavoratore esperto all'apprendista, secondo la propria immagine e il proprio progetto, ma tale ideale deve crescere e svilupparsi nella loro relazione. Non è una «definizione» che qualcuno applica a qualcun altro, che qualcuno «cala» su qualcun altro, ma è una costruzione comune che coinvolge entrambi i soggetti del rapporto educativo, pur nella distinzione dei ruoli e delle responsabilità.

*Nell'educazione (dell'altro) c'è sempre anche una dimensione di auto-educazione, di educazione di sé.* Nell'educazione dell'altro c'è sempre, infatti, una domanda rivolta a sé, una sfida che implica in primo luogo il cambiamento di sé.

Ciò appare evidente quando ci nasce un figlio. Noi lo alleviamo e lo educiamo, ma la relazione quotidiana con lui cambia anche noi, educa anche noi. Non solo nel senso che aggiunge un nuovo ruolo (quello di madre o di padre) ai nostri ruoli sociali, ma anche perché cambia la nostra psicologia e il nostro senso di responsabilità nei confronti di quella persona singola e, al tempo stesso, cambia - e allarga - l'orizzonte dell'esperienza più generale, il nostro posto nel mondo direbbe Max Scheler.

Questo vale in generale per ogni rapporto educativo. Il genitore, l'insegnante, il maestro, il lavoratore anziano influenza, forma, educa il ragazzo, l'allievo, ma ne è a sua volta influenzato, ne è cambiato. E deve accettare questo come una sfida positiva.

Romano Guardini ha espresso efficacemente il senso di questa reciprocità. In un breve saggio intitolato proprio *La credibilità dell'educatore*, osserva che «la più potente "forza di educazione" consiste nel fatto che io stesso [cioè, io educatore] in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere. [...] Sta proprio qui il punto decisivo. È proprio il fatto che io lotto per migliorarmi che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro».

## 5. Conclusione: il paragone personale e la domanda su di sé

È credibile chi chiede serietà e rigore a se stesso, prima che agli studenti. È credibile chi è giusto, cioè capace di corrispondere al loro bisogno di essere sostenuti e valorizzati.

All'educazione servono parole e segni, ma il segno più evidente è la persona di colui che insegna. Il discorso da solo non è mai abbastanza persuasivo. Le parole anche le più sincere da sole non bastano. Ciò che è veramente persuasivo è l'*esempio*. Per questo l'educazione non è disgiungibile dall'esempio, si realizza principalmente attraverso l'esempio e il paragone personale. L'esempio non è imposizione perché chiede una adesione libera. L'esempio non obbliga, ma ti interroga e ti provoca. Oggi questa parola non è amata, perché è avvertita come moralistica [ma questa - come direbbe Theodor Adorno - è una delle «maschere della menzogna» del nostro tempo]. Se infatti riflettiamo un po' è facile notare che la genesi dei valori in noi ha sempre la natura di un confronto, di un paragone personale. Noi apprendiamo, abbiamo appreso, i valori che contano nella nostra vita in un incontro con delle personalità umane, li abbiamo appresi vedendoli incarnati, esemplificati in persone che abbiamo amato e ammirato, dapprima i nostri genitori, i nostri insegnanti, i nostri amici. Poi naturalmente, crescendo, abbiamo imparato a sottoporre questi valori ad un giudizio, li abbiamo provati, verificati, paragonati con le tante situazioni concrete della nostra vita, cioè accettati e rielaborati criticamente.

L'educazione è una azione presente, un impegno e una responsabilità dell'oggi, che affonda le sue radici nel passato (la tradizione o l'anteriorità di cui parlava Héritier), ma guarda al futuro, si proietta nel futuro, è una promessa che si realizza nel futuro. L'educazione è sempre una scommessa e un rischio: la *scommessa* che le premesse poste nel rapporto educativo possano maturare secondo uno sviluppo positivo; il *rischio* connesso al fatto che ciò si realizzerà in un tempo e per il concorrere di circostanze non interamente prevedibili o calcolabili, in primo luogo la libertà, la adesione libera di colui che viene educato.

Per questo il rapporto educativo, più di ogni altro rapporto umano, è basato sulla credibilità dell'educatore e sulla fiducia di chi è educato. È fondamentale che colui che viene educato, guardando a dei modelli *personali* convincenti, creda che un tale modello di umanità si realizzerà anche in lui, che ciò che apprende oggi gli sarà utile domani, che ciò che ora intuisce appena come valore e senso, domani lo convincerà secondo una adesione matura e consapevole.

Se esempio e reciprocità sono condizioni essenziali per educare, esse rinviano anche a un'altra questione. Chi educa l'educatore? Quali sono i luoghi, le relazioni, gli ambiti nei quali l'educatore può «migliorarsi» per dare credibilità alla sua sollecitudine educativa per l'altro? Quali sono i luoghi che lo aiutino a «protendersi in avanti» e a «crescere» come diceva Guardini?

Questo è un problema centrale perché oggi gli adulti sono spesso confusi circa i modelli da offrire ai più giovani. Oppure teorizzano il proprio disimpegno o impotenza con l'esigenza di lasciare i giovani liberi di fare le proprie esperienze senza troppe indicazioni o pressioni. Per questo la domanda che va posta al centro della sfida educativa è: quali sono i luoghi che gli adulti hanno a disposizione per compiere questo percorso educativo su di sé, per porsi le domande che contano?

Io li chiamerei dei *luoghi di amicizia, di ascolto e di riconoscimento* in cui educare se stessi, richiamare se stessi a «guardare più in là». Possono essere comunità, associazioni, luoghi di impegno sociale, civile o politico. Anche la Chiesa, come compagnia *semper reformanda* di uomini mossi dal desiderio dell'imitazione di Cristo, è uno di questi luoghi, *per chi crede è «il» luogo*, dove si impara a stare di fronte alla propria umanità e alle sue domande ed esigenze fondamentali. Dove desiderando di essere educati, si impara ad essere educatori.

© Riproduzione riservata.

EDUCAZIONE

## SCUOLA/ Rigotti: cari prof, non si insegna (e non si impara) nulla senza libertà

Eddo Rigotti

martedì 22 febbraio 2011

L'insegnamento è possibile se, oltre l'insegnante, c'è qualcuno che impara e qualcosa che è imparato. Anzi, chi impara e la cosa imparata sono, a ben vedere, i fattori costitutivi della vicenda dell'insegnamento. Impariamo, infatti, infinite cose senza che nessuno propriamente ce le insegni: imparare la nostra lingua (che magari è il nostro dialetto) dai genitori non è come imparare la grammatica o l'ortografia dall'insegnante. Imparare la lingua dai genitori è imparare dall'esperienza, dal rapporto diretto con la realtà umana e non umana che ci circonda, interagendo nell'esperienza mediata dalla comunicazione con i nostri genitori e gli altri adulti. È così che impariamo, talvolta a nostre spese e comunque a nostro vantaggio, che l'acqua può scottare o raggelare, che i fichi sono più dolci delle mele, che il coltello taglia e che la rosa può anche pungere (e la camelia invece no), che, se c'è un sotto, deve necessariamente esserci anche un sopra, e che la neve, prima o poi, si scioglie. L'evento che segna il successo dell'insegnamento è, in ogni caso, al di là dell'insegnante.

Mi paiono importanti due messe a fuoco:

a) Per un soggetto, imparare o, forse meglio, apprendere, è cominciare a conoscere qualcosa'altro. Oggetto di conoscenza può essere solo ciò che è reale. Questo spiega il non-senso di una frase come

*Giovanni sa che Luigi è arrivato, ma io so che Luigi è rimasto a casa*

mentre sono possibili sia

*Giovanni crede che Luigi sia arrivato, ma io so che Luigi è rimasto a casa*

e

*Giovanni crede che Luigi sia arrivato, ma io credo che Luigi sia rimasto a casa.*

Posso parlare di conoscenza solo in rapporto alla realtà: per la sua struttura semantica e ontologica il conoscere presuppone (esige) come oggetto qualcosa di reale, ossia presuppone la verità del suo oggetto.

b) Il fatto che il nesso fondamentale sia quello fra chi impara e la cosa imparata, non significa che il ruolo dell'adulto nell'apprendimento scompaia e nemmeno che sia di poco conto. Come vedremo, l'adulto è presente, ma non è un "travasatore" di contenuti secondo programmi preconfezionati. Il suo ruolo è più delicato ed incisivo.

Approfondiamo brevemente sul primo punto. Apprendere come fare "conoscenza di" non è acquisire un'informazione, sia pure *materialmente* vera. L'informazione diventa conoscenza solo quando diventa rilevante per il soggetto, quando assume significato per il suo destino. Acquista interesse in quanto il rapporto del soggetto con la cosa che l'acquisizione della conoscenza porta in luce, conduce il soggetto alla consapevolezza della rilevanza che questa cosa ha per lui, della pertinenza della cosa al suo destino.

È diverso inquadrare la presenza degli umani sulla terra come un incidente increscioso di cui l'etica e l'ecologia suggeriscono di delimitare il più possibile le implicazioni perverse, o come lo sbocciare sorprendente, misterioso di un'autocoscienza capace di interrogarsi sul senso di sé, cioè *capax Dei*.

Ma un altro tratto essenziale contraddistingue la conoscenza rispetto alla pura informazione: la sua razionalità. Potremmo definire questo tratto in relazione ad un trascendentale della filosofia medievale, *Ens et verum convertuntur* che sottolinea l'intelligibilità del reale. Ma senza troppo addentrarci in pensieri filosofici, potremmo forse dire in modo molto semplice che la conoscenza non è puramente informazione in quanto è risposta ad un perché.

Sto pensando ai *perché* dell'infanzia con cui il bambino sfida l'adulto, quasi puntando a conquistare un suo accesso diretto alla realtà. Pare che questo dispositivo critico, che si attiva quasi naturalmente appena il bimbo ha strumentato e strutturato il suo rapporto con la realtà mediante il linguaggio, sia fundamentalmente disattivato nella vita scolastica. Tutti noi, tuttavia, speriamo che non sia del tutto vero.

Per capire la natura di questo dispositivo critico dobbiamo individuare i bisogni di conoscenza del bambino proprio distinguendo i diversi usi semantico-pragmatici di *perché*. Una ricerca sulle strutture argomentative nei discorsi a tavola di famiglie italiane e svizzere che viene ora condotta da Antonio Bova (un allievo del professor Galimberti), ha evidenziato che i bambini dai 4 agli 8 anni usano i loro micidiali *perché* per innescare scambi argomentativi e ragionamenti di diverso tipo e complessità. Ricorre con una certa frequenza il *perché* causale o esplanatorio, che chiede la spiegazione di un fatto (del tipo di *Perché il nonno quando si addormenta russa?*).

Vediamo, per esempio, quest'uso nel dialogo tra Luca, un bambino di 6 anni, e il suo papà. Guardando fuori dalla finestra Luca ha osservato che, diversamente dai giorni passati, non piove e chiede al papà: x

*"Papà, perché non piove oggi?"* Nella sua simpatica risposta il papà formula una spiegazione adottando la metafisica animistica del bambino: *"Perché oggi le nuvole sono piene d'acqua, ma la vogliono tenere tutta per loro ancora un po'!"*

Luca, attraverso il suo perché, punta a conoscere la causa, le origini di un evento. La domanda di Luca è, a ben vedere, la stessa domanda che genera la scienza (*scire per causas*), ma è anche la domanda con cui noi ci interroghiamo, attraverso forme linguistiche diverse, sulla nostra origine, e quindi sulla nostra appartenenza.

[Mi ricordo che, quando ero piccolo, molto piccolo, le signore anziane del paese, spesso, incontrandomi, con aria inquisitoria, quasi accusandomi di esistere, mi domandavano nel mio dialetto trentino "Popo, de chi se't ti?" ("Bambino, di chi sei?"), quasi dovessi giustificare la mia presenza dicendo chi erano i miei genitori. In seguito, giunto al liceo, ho trovato che anche a Dante avevano rivolto, in un canto dell'Inferno, la stessa domanda "Chi fur li maggior tui?"), anche se devo ammettere che c'era un'altra solennità, tant'è vero che nel poeta la domanda suscitò semplicemente fiera. Più recentemente, un ricercatore del progetto Argupolis di origine calabrese mi ha confidato che anche a lui le signore anziane del paese chiedevano con aria inquisitoria "A cui apparteni?". È interessante il nesso fra origine e appartenenza].

Un altro *perché*, forse più frequente, è di natura argomentativa e richiede invece di dare le ragioni. Sono richieste anzitutto le ragioni delle azioni, del fine per cui un'azione è compiuta. Il fine coincide qui con l'argomento che giustifica un'azione, ossia ne mostra la ragionevolezza. Qui si possono attivare lunghissime catene, fra il giocoso ed il persecutorio: *Perché esci? Vado in biblioteca. Perché vai in biblioteca? Devo leggere un libro. Perché devi leggere un libro? Devo imparare certe cose. Perché...?* Attraverso queste domande il bambino sembra scoprire le gerarchie teleologiche a cui le nostre azioni, spesso solo implicitamente, rimandano. Il *perché* argomentativo è spesso usato per contestare un rifiuto come in questo breve dialogo dove Elisa, una bambina di 7 anni, chiede alla sua mamma:

*"Mi dai questo limone per giocare, mamma?".* La mamma, impegnata a cucinare, risponde ad Elisa con un rifiuto che si giustifica con una impossibilità: *"No, i limoni non te li posso dare per giocare"*. Ed Elisa, a questo punto mette in discussione il rifiuto chiedendo di esplicitare le ragioni dell'impossibilità: *"Perché?".* La mamma argomenta: *"Perché i limoni mi servono per fare una buona insalata per papà"*.

Un analogo *perché* chiede invece le ragioni di regole ed ingiunzioni (divieti, comandi, inviti, consigli, raccomandazioni), e quindi li mette in discussione. Sono spesso accompagnati da argomenti per giustificare la contestazione. Come nel breve dialogo tra Marco, un bambino di 5 anni, e la sua mamma. Marco osserva che il suo papà prende delle medicine per curare l'influenza. Ovviamente, ne rimane estasiato e argomenta per analogia:

*"Anche io voglio le medicine che ha preso papà, mamma"*. La mamma, naturalmente, non è d'accordo e formula un divieto: *"Tu non puoi, Marco"*. Questa risposta non soddisfa naturalmente il bambino, che sfida a dare le ragioni del divieto: *"Perché no?".* La mamma replica con un argomento, molto interessante, che rimette tutti i protagonisti della vicenda al loro posto: *"Perché i bambini devono prendere delle medicine particolari. Non possono prendere le medicine dei grandi, altrimenti si sentono male"*.

Molto chiaro anche l'esempio in cui Chiara, una bambina di 5 anni, negozia con il suo papà la quantità di cibo che può lasciare nel piatto, aggiungendo, di striscio, un argomento: *"Questo poco di pasta lo posso lasciare?" (sollevando leggermente il suo piatto per mostrarne il contenuto al papà)*. Qui l'espressione *questo poco* argomenta naturalmente per una concessione. Il papà replica con una proibizione: *"No, non puoi"*. A questo punto Chiara, certamente più determinata a contestare la proibizione paterna che affamata, ricarica: *"Perché, papà?"* Il papà confuta con l'evidenza l'argomento del *questo poco*: *"Non ne hai mangiato per niente, Luisa"*.

È chiaro come al piccolo dell'uomo non basti l'informazione e voglia l'accesso alla realtà ed al suo significato. Quegli stessi *perché* possono diventare di quando in quando domande che indagano il significato della nostra esistenza. Vogliono sapere la nostra origine, il nostro compito e il nostro destino. La conoscenza con la sua razionalità, la sua rilevanza esistenziale, è allora un'esigenza naturale dell'essere umano.

I *perché* dei bambini, anche se sembrano un gioco, e certamente spesso lo sono, rappresentano il momento centrale della dinamica della crescita, una dinamica che è umano tenere viva in noi attraverso tutta la nostra esistenza: non possiamo considerare l'adulto come qualcuno che non cresce più, anche se questo può essere vero dal punto di vista biologico. La dinamica del *perché*, essenziale per l'apprendimento, lo è di conseguenza anche per l'insegnamento che viene trasformato in una vera e propria interazione argomentativa, una *critical discussion*.

Qui forse qualcuno si aspetta e dunque teme che ora io passi a considerare la teoria dell'argomentazione introducendo qualche definizione tecnica e qualche procedimento, magari qualche *analytic overview* o qualche *Y-structure*. Preferisco raccontare un episodio.

Un'insegnante di religione in una terza elementare è fortemente contestata da un allievo: "*Perché impariamo la religione se la scienza ha dimostrato che non è vera?*". Apparentemente si tratta di una domanda, in realtà (come è spesso il caso con le domande retoriche) è una tesi sostenuta da un'argomentazione a due strati dove un argomento rimanda ad un altro argomento:

tesi: *È irragionevole che noi impariamo la religione*

argomento 1: *La religione non è vera*

argomento 2: *Lo ha dimostrato la scienza*

In effetti l'argomento 1 è in sé stesso una buona giustificazione per la tesi: è davvero irragionevole pretendere che qualcuno impari quello che non è vero, cioè che non esiste, perché imparare è cominciare a conoscere e oggetto del conoscere può essere solo ciò che è reale, cioè vero. In questa prospettiva (se davvero la scienza avesse dimostrato la falsità della religione) avrebbe senso solo l'ateismo. Ma l'argomento 1 regge soltanto in quanto è sostenuto dall'argomento 2.

È su questo che deve incentrarsi la riflessione dell'insegnante. Il suo compito non è davvero semplice. Lei avverte naturalmente che l'apparato contestatorio dell'allievo non è farina del suo sacco e che è totalmente o in parte un discorso riportato. Avverte anche che c'è al fondo un'ideologia scienziata, spesso sostenuta da una divulgazione scorretta, magari con i soliti rimandi a Keplero e Galileo.

Sarebbe tentata di rispondere per le rime e di mettere in guardia l'allievo dalle manipolazioni, ma, nella migliore delle ipotesi, la sua adesione sarebbe *ex auctoritate*, senza ragioni. Peraltro coglie nella provocazione dell'allievo una straordinaria opportunità: può mettere a tema una distinzione importante, favorendo un punto di crescita e un guadagno di consapevolezza di tutta la classe. Sente anche il bisogno di approfondire per conto suo il punto e di studiare un modo per dirlo che sia su misura dei suoi allievi, che rispetti la loro categorialità. Così non si impegna in una confutazione estemporanea: sa che è in scuola e non in un talk show. Loda anzitutto l'allievo per aver affrontato un problema importante che bisogna considerare approfonditamente e riconosce che nel suo ragionamento c'è un primo passaggio perfettamente corretto sottolineando che resta da vedere un secondo punto sul quale bisognerà tornare nella lezione successiva:

*Hai ragione a dire che non ha senso studiare le cose false, dobbiamo, però, vedere se la scienza abbia davvero dimostrato che la religione è falsa. Bisogna che ci torniamo su la prossima volta.*

Così prende tempo. Credo che questa insegnante abbia davvero trovato un modo adeguato per fare argomentazione nella scuola: non si tratta di introdurre una materia in più allestendo una piccola teoria dell'argomentazione, ma di insegnare argomentando, ossia di insegnare dando le ragioni. Il primo passo nell'argomentazione, che è una messa alla prova della propria posizione davanti alla ragione dell'altro, è il riconoscimento e la stima della ragione dell'altro. Il bisogno di verifica manifestato dall'allievo viene così incoraggiato. Al tempo stesso la disponibilità dell'insegnante fa cogliere all'allievo l'importanza e la serietà dell'impegno argomentativo.

So per certo che questa insegnante, tornata a casa, parlò del suo problema con alcune amiche e ne discusse a lungo anche con suo marito. Era importante anzitutto chiarire il punto: non si trattava di mostrare che la scienza, almeno finora, non aveva falsificato la religione, ma che non avrebbe mai potuto né potrebbe mai farlo e questo perché scienza e religione, pur contribuendo ambedue, in quanto forme di conoscenza, alla nostra comprensione della realtà, lo fanno per aspetti diversi. In altre parole, scienza e religione hanno oggetti formali diversi e non possono dunque contraddirsi. Si trattava di esprimere tutto questo attraverso la categorialità dell'allievo. Ebbene proprio il riferimento agli infiniti *perché* dell'argomentazione nella sua primissima fase offrì in quell'occasione all'insegnante lo strumento categoriale adeguato. Al ritorno in classe si espresse grosso modo così:

*La scienza e la religione ci servono a capire noi e la realtà in cui viviamo e capire significa saper dire perché. Ci sono dei perché a cui risponde la religione (perché esistiamo, perché non si può uccidere?) e dei perché a cui risponde la scienza (perché d'inverno è più freddo? perché ci sono le maree?). Scienza e religione sono ambedue necessarie per capire la realtà e dare senso alla vita.*

Naturalmente tutti in classe andarono a gara a portare esempi dei perché più svariati chiedendo se fossero perché scientifici o religiosi.

Ma veniamo ora al punto b): qual è il ruolo dell'adulto nell'apprendimento, cioè nell'acquisizione di conoscenza?

Insegnare non è un verbo causativo in senso stretto, non equivale a causare che un altro impari perché l'oggetto indiretto, cioè quest'altro, è un essere umano, dunque libero: perciò l'evento dell'apprendimento non può essere l'effetto scontato di nessun intervento dell'adulto. Inevitabilmente, quando l'insegnamento opera prescindendo dalla libertà, dall'interesse e dalla ragione dell'apprendente, esso può dare luogo solo a un addestramento, anzi, a una manipolazione.

Tutto questo, lungi dal rendere il ruolo dell'insegnante meno significativo, ne mostra tutta la grandezza. L'insegnante non causa apprendimento, non addestra, non è una catena di trasmissione di saperi costruiti e deliberati altrove, è un "cultore della materia", ossia un soggetto appassionato a quella realtà che la sua disciplina si incarica di conoscere. Non si limita a consegnare un sapere acquisito, ma lo smonta e lo rimonta insieme al discepolo riverificandone le ragioni ed i nessi, continuamente interrogando la realtà a cui il sapere si riferisce per trarne un'esperienza più ricca. Mentre accompagno (tenendolo per mano = *Handführung*) il mio allievo nella realtà (totale!) anch'io rifaccio esperienza e incontro quella realtà: non è possibile ripetere la stessa esperienza rileggendo lo stesso canto di Dante o ripercorrendo le mosse inferenziali dello stesso teorema insieme all'allievo. Il "gaudium de veritate", legato nel primo caso alla partecipazione all'evento poetico e nel secondo alla profonda, intensa, gioia dell'inferenza, scaturisce da un nuovo avvenimento. Non sono solo io che accompagno lui nella realtà, anche lui accompagna me. La sua esperienza è una verifica della mia in quanto l'insegnamento non è esposizione di contenuti, ma sfida alla ragione e al cuore dell'allievo. In questo senso è argomentativo.

© Riproduzione riservata.

EDUCAZIONE

## SCUOLA/ Perché genitori e prof hanno paura che un giovane dica "io"?

Redazione

sabato 19 febbraio 2011

Pubbllichiamo la relazione che Carlo Wolfsgruber, rettore della Fondazione Vasilij Grossman (Milano) terrà oggi, sabato 19 febbraio, al convegno La conoscenza nella scuola, organizzato dall'Associazione culturale Il Rischio Educativo e dalla Fondazione per la Sussidiarietà.

Svolgerò le mie riflessioni ponendo e commentando tre domande.

1. Siamo in grado, noi adulti, di educare, ovvero di generare altri adulti, cioè uomini che si interessino veramente alla realtà?

Adulto infatti è colui che è interessato - fino a sentirsi interpellato - da tutto ciò che c'è; non come il bambino che tende ad interessarsi solamente a ciò che risponde ai suoi immediati bisogni. È questa la sfida, forse la più drammatica, di fronte alla quale ci troviamo ogni volta che entriamo in classe. Se non la accettassimo, incolpando come tante volte facciamo la cattiveria dei tempi o il presunto degrado delle generazioni, noi consegneremo i giovani al nichilismo dominante (più pratico che teorico, ma anche teorico), quello che, mentre è tutto teso ad usare ansiosamente del reale, gli nega il suo valore di segno. Lo svuota di ciò che, come madre, il reale porta nelle sue viscere: l'essere. *Non horruisti Virginis uterum* (Te Deum).

Tutti noi sappiamo molto bene che nel rapporto con il reale l'esperienza dell'essere implica quella di una irriducibile positività del reale stesso: il reale è positivo in quanto c'è, prima di ogni giudizio sul come. Quando non è così, la realtà fa paura perché è un continente ignoto, al di là delle colonne d'Ercole della nostra misura, al di là delle possibilità di uso immediato che ne avessimo. Ed è proprio tale paura ciò che viene normalmente mascherato dalla apatia - che è sempre violenza - carica di distrazione (*evagatio mentis* che Tommaso individua come una delle caratteristiche - prima di tutte la *desperatio* - dell'accidia) che caratterizza tanti nostri giovani e non più giovani.

Cortes, Magellano, Cristoforo Colombo: la positività del reale, come posizione culturale, permette loro il viaggio verso l'ignoto, fino al punto di bruciarsi le navi alle spalle. Vale la pena di "farsi carico" del nuovo.

All'opposto, «Prima /del viaggio si è tranquilli ma si sospetta che / il saggio non si muova e che il piacere / di ritornare costi uno sproposito. / E poi si parte e tutto è OK e tutto / è per il meglio e inutile» (Montale).

Solo se noi accettiamo la sfida educativa, solo allora ci accorgiamo che il migliore nostro alleato è l'io del giovane; e questo è un inequivocabile test. L'uomo è quel livello della natura in cui la natura dice: "io" e il potere - nemico dell'uomo -, qualunque potere proprio di questo "io" ha timore. Tanti genitori e tanti docenti sono purtroppo accomunati dalla paura che il giovane dica "io"; e più ne parlano e più ne hanno paura e non sanno che cosa fare: quello che già sanno non basta, né basta la psicologia. Quanto tempo dovrà passare perché se ne accorgano?

È questo "io" che va riconosciuto, interpellato e sfidato, a partire dalla sua ragione. Che è esigenza energetica di nesso, cioè di significato, perché il significato di una cosa è dato dal suo rapporto con tutti i fattori che la riguardano e dalla sua funzionalità ad essi.

Così la ragione dell'uomo - sospinta da quella curiosità che si esprime nella domanda: perché? - irriducibilmente cerca il significato, senza accontentarsi di risposte parziali, cioè provvisorie.

Veramente la ragione umana nella sua semplicità originale è profezia dell'attrattiva vincente (la *delectatio victrix*) del Vero e dell'Uno!

Il dovere primo di un insegnante - che voglia essere educatore, non prima, non dopo, non accanto al suo insegnamento - è innanzitutto quello di essere uomo, cioè di non dare per scontato il punto infuocato della propria umanità: il suo soggetto stesso, capire che cosa esso è ed averne continuamente rinnovata consapevolezza.

Solo così potrà riconoscere e sfidare l'io del giovane nel percorso dell'autocoscienza, che resta comunque lo scopo ultimo della scuola - luogo educativo. Non, innanzitutto, competenze e abilità (che pure non possiamo sottovalutare), ma l'autocoscienza.

È la vecchia disputa tra Platone e Isocrate (ferocemente contestato anche da Aristotele) sulla natura e il valore della *paideia*: se essa sia la ricerca del vero (cioè l'autocoscienza) - astratta e inutile, sosteneva Isocrate - oppure se sia la competenza e l'abilità, ben più concrete e utili (anche se - guarda caso - non adatte a tutti). Sembra che la scuola di Isocrate fosse ben più frequentata di quella di Platone...

2. Ma può un uomo aiutare un altro uomo se non per qualcosa che già c'è in sé?

È nel fenomeno della conoscenza che l'uomo si accorge, mentre ne fa esperienza, della propria ragione, della propria affezione e della propria libertà. La conoscenza è sempre la scoperta di una "cosa" reale e nuova, è quella presa di possesso - coscienza - di cui parla il Salmo 8; per sua natura essa non si arresta, si apre alla conoscenza di altro; e, ad ogni passo - ognuno in nesso con l'altro -, subisco quel contraccolpo affettivo in cui prendo sempre più consapevolezza del mio essere nella realtà - non c'è separazione tra io e realtà -, del mio bisogno di essere (non mi faccio da solo), del mio compito nella realtà di fronte all'essere.

Perché questa continua palingenesi - nuovo inizio - accada a scuola, nell'esperienza dei ragazzi e del docente, occorre che l'oggetto della conoscenza proposta al ragazzo non sia ultimamente la disciplina, ma la realtà. Eppure tale dinamica conoscitiva accade tutta attraverso la disciplina; occorre allora che il docente abbia profonda consapevolezza del nesso che intercorre tra la propria disciplina e la realtà ed esperienza consapevole di che cosa sia l'entusiasmo per la realtà totale, senza del quale la passione per il particolare e per la propria materia assomiglia moltissimo ad una fissazione.

L'insegnante entra in classe certamente ricco del suo sapere - se non sapesse, perché non studia ciò che dovrebbe insegnare, rovinerebbe lo scopo per cui entra in quella classe -, ma offre il proprio sapere ai suoi studenti innanzitutto perché quel sapere prenda vita in sé, alimentando così negli altri - quasi senza accorgersi, per osmosi - lo *studium* (*vagliami il lungo studio e il grande amore: endiadi*) di un particolare della realtà, non fine a se stesso (cioè prendiamo l'altro proprio di chi sa), ma perché in quel particolare si riflette la positività e la bellezza dell'essere, cioè della realtà totale.

La lezione - frontale o non -, la verifica, in particolare il tema diventano così un dialogo ricco di domande: qui inizia il vero coinvolgimento intellettuale ed affettivo tra docente e allievi.

Sto parlando non tanto e non solo delle domande che fanno gli allievi (anche se non ne sto sottovalutando l'importanza), ma è l'insegnante che sa come, e quando, fare le domande, quelle tipiche di chi, nell'azione che compie, è libero dal particolare, perché respira nell'orizzonte più vasto del significato: Di che cosa si tratta? Cosa stiamo facendo? Cosa sappiamo su questo punto? Cosa non sappiamo? Perché lo affrontiamo? Quali esiti ci aspettiamo?

Non domande generiche - "che cosa è la libertà" - che lasciano il ragazzo in balia di quello che sente - a questo proposito, bisognerebbe leggere i saggi di Flannery O'Connor -, e neanche finte domande, domande retoriche e inquisitorie, ma domande che sono offerte alla coscienza e alla libertà dell'altro per aiutarlo ad intravederle la risposta nella propria esperienza. Incomincia così a costituirsi un soggetto autonomo e critico ed è questa la strada della cosiddetta re-invenzione guidata (H. Freudenthal).

In tal modo, più facilmente salviamo noi stessi, oltre che dalla volgarità di un certo "concreto" (rifiuto - che inizia con il "dare per scontato" - di un ideale più grande della sommatoria delle nostre reazioni, dei nostri pareri, dei nostri progetti, dei nostri ruoli e anche dei nostri studi); ci salviamo anche dal pericolo di non comunicare ai nostri allievi la gioia del conoscere che è sempre anche gioia dello stare insieme (Rigotti).

3. Si può insegnare introducendo i propri allievi alla conoscenza di qualcosa senza covare in sé una attesa del nuovo?

«Si conosce solo per avvenimento» (Finkielkraut). Conoscere inizia soltanto laddove l'uomo si trova di fronte a un nuovo, a qualcosa di reale, di non costruito da sé, di altro da sé.

Facendo nostra questa affermazione ci situiamo in opposizione a Petrarca - il vero "padre" della mentalità moderna - il quale, in una sua lettera al monaco benedettino Pierre Bersuire, scrive: «A chi è esperto di ogni cosa non accade nulla di nuovo e [perciò] nulla di spaventevole» (*Familiares* 22). Facendo nostra questa affermazione diamo però ragione all'esperienza nostra, in cui si fa trasparente che «è una irruzione del nuovo ciò che rompe gli ingranaggi [la gabbia del già saputo, delle definizioni già date], ciò che mette in moto il processo» (Finkielkraut) di conoscenza.

D'altra parte, l'uomo che sta percorrendo un cammino conoscitivo sa molto bene che «c'è qualcosa di nuovo oggi nel sole, anzi d'antico» (Pascoli): la vera novità, pur essendo imprevedibile, perché imprevedibile, risponde sempre a un'attesa - non ad una immagine - che da tempo cova nel proprio animo.

Per ciò la risposta a questa terza domanda è sì, se uno riduce il suo compito a quello di divulgatore, che si limita - e vuole limitare - alla descrizione e alla classificazione.

Esiste una grande differenza tra l'insegnante come ricercatore del Vero (e dell'Uno) e l'insegnante come colui che "spezza il pane della scienza" ai suoi studenti.

Non si può dare lo stesso peso a Lavoisier, a Proust e a Dalton: tutti sono stati, in qualche modo, fondatori della Chimica (facendole fare il salto dall'alchimia al suo assetto moderno), ma Dalton non si è limitato ad osservare e a descrivere la realtà, si è impegnato fino a formulare un'ipotesi sul perché delle Leggi ponderali: ha rischiato l'ipotesi atomica (prima di lui avevano parlato di atomi solo filosofi e poeti) permettendoci di scoprire così aspetti e dimensioni della realtà che immediatamente si nascondono alla nostra osservazione e che però spiegano ciò che noi osserviamo.

Ripetendo quello che già si sa si induce inevitabilmente nello studente la coscienza di una mancanza, di un vuoto che deve essere riempito, di un'assenza. Proprio su questa assenza si innesta il "potere" di chi dovrebbe educare. Altro che autonomia, altro che criticità: il riconoscimento della dignità del giovane, pur ripetuto come discorso, resta divaricato dall'atteggiamento reale dell'educatore.

Ma per dare credito alla ragione e alla libertà dell'altro, quanta pazienza occorre! Occorre quella pazienza di chi non si dimentica di come ha fatto lui a capire quello che sa, di chi ha più volte ripercorso la storia della propria disciplina, ma poi - più profondamente - di chi ha un sentimento di consanguineità verso i suoi allievi; abbiamo lo stesso sangue blu, partecipiamo dello stesso essere, noi e le persone che abbiamo di fronte e questa consapevolezza può palesarsi in noi come instancabile ricerca e instancabile adesione alla loro categorialità.

«L'insegnamento, da qualsiasi punto di vista lo si prenda, è sempre un paragone tra noi e l'infinito [l'essere di cui stiamo parlando]: paragone con l'infinito in quanto costitutivo del nostro io; paragone

con l'infinito in quanto costitutivo dell'emergenza effimera e contingente del fenomeno che è segno; paragone con l'infinito nella presenza della libertà dell'altro» (don Giussani).  
Questo è semplicemente impossibile all'uomo solitario, a chi non si concepisce all'origine in rapporto.

Termino con un augurio a voi e a me. Il momento più bello dell'insegnamento accade quando ciò che già so mi è ridonato da uno presente; non come definizioni memorizzate, ma come qualcosa che vive, come una vita in atto. È il momento in cui si fa esperienza di un aspetto del coincidere con se stessi (libertà): solo così si "rischia" di cambiare. E per questo quello dell'insegnante è il mestiere più bello del mondo.

*(Carlo Wolfsgruber)*

© Riproduzione riservata.