

Conoscenza e compimento di sé

in Matematica, Scrittura, Storia, Dante

Presentazione

Università di Milano Bicocca

17 ottobre 2014



Conoscenza e compimento di sé

in Matematica, Scrittura, Storia, Dante

Presentazione
Università di Milano Bicocca
17 ottobre 2014

"Accademia" è una iniziativa della Fondazione per la Sussidiarietà.

Nel 2011, nell'ambito di Accademia, è stato realizzato un Corso di formazione interdisciplinare in Matematica, Scrittura, Storia, Dante a cura di Eddo Rigotti e Carlo Wolfsgruber dal titolo Conoscenza e compimento di sé.

Il recente volume, che raccoglie le relazioni delle diverse sezioni del corso, è stato pubblicato in collaborazione con la Fondazione V. Grossman e presentato presso l'Università di Milano Bicocca il 17 ottobre 2014.

L'ideale a cui si ispira "Accademia" è quello di una scuola dove sia interpellata l'autocoscienza dei giovani, proprio a partire dalla loro ragione, in quanto irriducibile energia di immedesimazione con la realtà e altrettanto tenace esigenza di nessi e di significato. "Accademia" vuole suggerire un particolare esercizio dell'interdisciplinarietà e lo fa sottolineando, soprattutto attraverso il metodo adottato, la natura comunitaria dell'insegnare e dell'apprendere.

Interventi

Susanna Mantovani

Questa mi sembra l'occasione di una proposta importante, cioè, dell'esempio non frequente di un tentativo, di un approccio in buona parte nuovo alla formazione degli insegnanti e anche la produzione di un testo e di materiali, che sono abbastanza diversi da quelli in circolazione e che hanno, a mio giudizio, alcune caratteristiche che rendono interessante cominciare a discuterne. Personalmente, mi auguro che questo testo possa essere il primo di una serie.

È il quadro d'insieme che mi sembra molto importante. L'introduzione di questo testo risuona, per me, una preoccupazione che ho da molti anni per la scuola, in particolare per quella secondaria, ma oggi anche per quella primaria. Credo che abbiamo avuto (e questo è un problema, non soltanto della nostra scuola italiana, ma anche di tutti i Paesi) un grandissimo aumento delle conoscenze disponibili, delle discipline, dell'avvertire la necessità di una copertura di conoscenze e di stimoli; ma questo elemento, pur ricco, che aggiorna e che inserisce nel mondo, porta un rischio molto forte di frammentazione del sapere, che, tra l'altro, è in contrasto con quello che è stato uno degli assi forti della nostra esperienza della scuola secondaria, in particolare liceale, tutta da ripensare e da rivedere a distanza di quasi cento anni, ma senza disconoscerne l'asse formativo. Come si dice nell'introduzione (questa frase mi ha molto colpito), il compito della sintesi di queste conoscenze viene totalmente lasciato allo studente; e quando lo studente non fa quello che chi insegna – sia come istituzione che come insegnante – si aspetterebbe, ci si limita a criticare lo studente senza pensare come mai ci sono certi atteggiamenti e certe difficoltà. Lo studente non ha un modello di sintesi delle conoscenze e neppure delle chiavi epistemologiche delle diverse discipline, perché, per come è organizzata la scuola (penso in particolare alla scuola statale, che conosco di più), il tempo, le occasioni e l'impegno per un confronto, non su temi pur molto importanti come l'organizzazione o la valutazione, ma proprio su come si insegnano le discipline, quali sono le chiavi attraverso le quali vengono proposte, raramente hanno luogo e raramente hanno spazio.

Quindi, come è possibile che un giovane, in questo aumentare di rivoli e

anche di stimoli fortissimi e ancora più forti fuori dalla scuola, possa fare un tentativo di sintesi e di sintesi critica, se non ha un modello? Credo molto che il modello, cioè vedere gli adulti, le persone che hanno responsabilità di noi, comportarsi in un certo modo, fare certi tentativi, è sempre molto importante, nel bene e nel male. Possono essere modelli stimolanti e positivi, modelli parzialmente negativi, modelli complicati o modelli negativi, ma occorre qualcosa a cui guardare, anche per contrapporsi per "contrappasso" (i giovani lo fanno, ed è loro diritto, e qualche volta forse è anche bene che lo facciano). La scuola, in genere, per la mia esperienza, questa sintesi, questo modello di come potrebbero confrontarsi e interagire le conoscenze, non lo dà (non lo faceva forse tanto nemmeno ai miei tempi, ma sicuramente oggi non lo fa). E, da questo punto di vista, mi sembra che questo primo tentativo, questa prima proposta, si ponga in una posizione molto originale. Ecco dunque una chiave di questo testo: il tentativo di una *ricomposizione* del senso dello studio; non mettere insieme forzatamente cose diverse, ma ricomporre l'esperienza dello studio e l'acquisizione di strumenti culturali.

La seconda (la metto in questi termini, perché si lega a temi che mi appassionano in questi tempi) è una *chiave interculturale* (nel testo si parla di cultura della scuola, di ogni scuola: della scuola italiana oggi e di ogni scuola, aggiungo io). In qualche modo, dare un modello di confronto tra approcci alla conoscenza propri di discipline diverse, tentando di metterli in dialogo (credo che tutti aspiriamo al dialogo e se ci aspiriamo seriamente, non solo come uno slogan, sappiamo quanto sia difficile dialogare e non monologare e non litigare), è un esercizio interculturale. Dialogare tra noi, tra pari (intendo "pari" come si utilizza negli studi anche di tipo psicologico e psicopedagogico: tra pari, cioè tra colleghi, insegnanti, docenti), rispetto al senso che diamo alla disciplina che conosciamo, che pratichiamo, che insegniamo e anche ragionare con altri di che cosa può essere affrontato e come, e quali meccanismi vogliamo mettere in moto nella testa dei ragazzi che ci ascoltano e con cui lavoriamo, non è facile. Anzi, molte volte sembra che parliamo lingue molto diverse e, quindi, il vedere con curiosità un punto di vista e una posizione differente – la matematica e la letteratura, la storia e la scrittura argomentativa – è un esercizio di onestà e di flessibilità intellettuale e cognitiva complesso, faticoso (faticoso nel senso buono, come quando ci si stanca allenandosi) e, a mio giudizio, molto importante e molto produttivo, per dare ai ragazzi un modello della necessità di ricomposizione e di dialogo intellettuale, della conoscenza, non solo di dialogo sul piano umano, sulla base dei temi che ci riguardano per gli aspetti di tipo

emotivo, sociale e altro, importantissimi ma non sufficienti, se non ci si esercita su questi e non ci si allena nella scuola a esercitare le modalità in cui affrontiamo la conoscenza. Mi sembra questa una chiave di ricomposizione e una chiave interculturale. Questo esercizio si declina nel mettere a disposizione dei progetti specifici (ci torneranno più a fondo i prossimi interventi) ed è un lavoro tra pari: sono i docenti, che si sentono responsabili della formazione complessiva dei ragazzi e al tempo stesso consapevoli delle loro conoscenze e delle loro competenze, che provano a dare un modello di un confronto molto difficile.

Anche nella lettura del testo si vede lo sforzo del confronto e si vedono anche le irriducibilità. Credo che anche questo sia un aspetto di prospettiva interculturale: alcune cose non saranno mai identiche, mai le stesse. Si parla di *metodo*, ma non nel solito modo con cui se ne parla in genere, lamentandosi perché i ragazzi non hanno un metodo di studio.

Si parla di metodo, e questo fa venire in mente il confronto e le parziali differenze nell'approccio del metodo a cui ciascuno di noi fa riferimento quando pensa alle discipline che ha praticato. Da questo punto di vista, mi sembra uno sforzo molto importante che tenta, attraverso un'esperienza che prima di tutto fanno i docenti, la ricerca di un senso complessivo di quello che fanno, il tentativo di creare un'occasione per capire di più come possiamo tutti fare uno sforzo perché l'esperienza scolastica e dell'apprendimento nella scuola (ci metto anche l'università, ma forse è più difficile) possa essere un'esperienza impegnativa, faticosa, sfidante, ma sfidante in modo tale da far venire voglia di impegnarsi, che abbia un senso, che venga vissuta dai ragazzi, in qualche modo, con un senso complessivo.

Nel testo ci sono molte cose: anche la provocazione del mettere insieme Matematica, Scrittura, Storia, Dante suscita curiosità, ma sarà chi parlerà dopo di me che spiegherà queste scelte o prime scelte. Credo, comunque, che ci siano moltissime potenzialità e stimoli in questo lavoro; leggendo il testo, mi sono subito venuti in mente altri temi, altri approcci, che i colleghi che si stanno cimentando su questi temi potrebbero affrontare nel loro lavoro successivo.

Giorgio Vittadini

Vorrei brevemente la storia di quello che è nato quando un paio di anni fa abbiamo incontrato Eddo Rigotti e Carlo Wolfsgruber, che hanno esposto la loro idea alla Fondazione per la Sussidiarietà che l'ha subito sposata perché sono almeno 35-40 anni che affermiamo che la riforma della scuola deve nascere dal basso, dai docenti, e abbiamo assistito a decine di tentativi. È interessante

una iniziativa che nasce totalmente dalla responsabilità di coloro che sono nella scuola, come dialogo libero, come un'autoriforma della scuola. Di fatto una riforma che valga solo per quelli che verranno dopo non è una riforma, perché, siccome si vive una volta sola, uno deve riformare se stesso e partire da subito a costruire contenuti nuovi, sia per sé che per coloro che ha davanti: questo è l'unico modo con cui si costruisce qualcosa di nuovo, soprattutto se non si ha come primo obiettivo, come di solito avviene, un cambiamento organizzativo, ma – come dice il titolo del volume *Conoscenza e compimento di sé* – un nuovo modo di conoscere, una ripresa del modo di conoscere. Se si guarda la storia, i cambiamenti sono iniziati in questo modo e poi sono diventati istituzionali.

Da qui l'ospitalità della Fondazione Sussidiarietà a questo tentativo e anche il desiderio di dialogo con Susanna Mantovani, uno dei punti di riferimento oggi più importanti sul tema dell'educazione. Quindi la possibilità di un dialogo diventa quell'aspetto di critica costruttiva che è l'unico modo con cui si può andare avanti, mostrando che il futuro non sono i blocchi ideologici o i riferimenti a gruppi chiusi (questo è un mondo "neocon" che è morto e seppellito), ma è proprio quel dialogo che oggi verte sulla conoscenza, sulla ragione.

Eddo Rigotti

L'educazione è un impegno da cui non può esonerarsi nessuna società, fa parte delle sue condizioni di persistenza, perché è proprio grazie al fatto di educare che è possibile la cultura, la continuità di una comunità civile, di una comunità religiosa, di una comunità anche scientifica: non si può prescindere dal momento dell'educazione. Del resto, lo sanno bene i regimi totalitari e manipolatori, che infatti puntano costantemente sul dominio degli strumenti educativi, sul dominio della scuola, dal sistema scolastico fino alla manualistica. Proprio questo interesse del potere per l'educazione insospettisce, mette a disagio. Il regime non piace a nessuno; per evitarlo si pensa (ma è un cadere dalla padella nella brace) di poter risolvere il problema rinunciando alla ragione, rinunciando alla strutturazione educativa, rinunciando al senso. Se non c'è pretesa di verità, non c'è pretesa di potere: questa è l'illusione; in realtà, è un modo per preparare meglio la disponibilità al dominio e alla manipolazione.

Il nostro percorso, la nostra pretesa è stata un'altra. Siamo partiti da un credito alla *ragione* come fondamento dell'umano e fondamento del rapporto dell'uomo con la realtà: la ragione è l'*organo* del rapporto fra l'uomo e la realtà. La ragione fa sì che la nostra esperienza si strutturi in sapere, che diventi una costruzione di conoscenza che sa giustificarsi dando le ragioni di sé. È un

percorso che, forse, per certi aspetti, sembra riprendere la classicità; per altri aspetti, è un percorso inevitabile se vogliamo dar credito al senso dell'uomo sulla Terra.

È un progetto audace quello di Accademia, articolabile in quattro fasi, tre delle quali sono abbastanza chiaramente delineate nel volume.

Una prima fase corrisponde alla parte prima del volume, "Virtute e canoscenza", dantesca, con forti richiami a contenuti costitutivi della nostra civiltà. In questa parte c'è una riflessione di Carlo Wolfsgruber – cui fanno riscontro quattro momenti di riflessione legati alle singole discipline – che potrei definire "antropologica e semantica", nella quale si danno le categorie costitutive dell'umano. Il concetto di *ragione* è proprio articolabile nei due momenti della "virtù" e della "canoscenza", della *virtute* come capacità di essere nella propria umanità, realizzazione del proprio destino e *canoscenza* come capacità di attestazione della realtà. Emerge un quadro molto lucido, direi anche persuasivo, in cui le categorie a fondamento della ragione e della conoscenza non sono, come spesso succede, ridotte, ma sviluppate nella loro integrità. La conoscenza non è rappresentata come un archivio (non è l'archivio l'emblema della conoscenza), perché è il soggetto conoscitivo che appassionatamente si rapporta alla realtà, vuol renderne ragione e, facendo questo, rende ragione di se stesso (il "compiimento di sé" nel titolo del volume).

Dopo questa prima parte in cui si è delineata a grandi linee l'implicazione che per l'essere umano ha la sua ragionevolezza, ecco svilupparsi il sapere umano stesso in una serie di *forme della ragione*. L'importante non è che le discipline siano tre piuttosto che quattro, ma che siano delimitate, per dare l'esigenza di un sapere che si articoli in modo tutto sommato semplice, che tocchi le grandi tematiche che poi hanno riscontro anche nella vita, che siano i punti di vista fondamentali: è un senso dell'elementarità che è indispensabile al sapere scolastico, cioè la capacità di dare la costituenza, gli elementi fondanti, anche nella loro semplicità, nella loro semplice articolazione.

Ne sono scaturiti quattro approcci che puntano a dare non solo il concetto di ragione nella sua generalità, ma il suo specificarsi entro le discipline individuate come più rappresentative. Perciò troviamo una serie di interventi che puntano a dire che cos'è la razionalità in Matematica, nella Scrittura, nel linguaggio, nella Storia, e in che senso Dante fonda la ragione della nostra cultura, in che senso ha questo compito estremamente emblematico rispetto al sorgere e allo svilupparsi della nostra cultura.

C'è una terza fase di intervento di Accademia, che corrisponde all'esemplifi-

cazione nelle quattro discipline di una serie di tematiche che hanno un forte significato, spesso anche innovativo (la professoressa Mantovani alludeva a una certa novità di impostazione, anche dal punto di vista scientifico) con quella funzione che potremmo quasi chiamare di aggiornamento, ma soprattutto con una funzione di esemplificazione. Si tratta, cioè, di mostrare come nel discorso matematico o nel discorso storico, ad esempio, una serie di tematiche mettono all'opera la ragione in un modo particolare, che è specifico rispettivamente della Storia e della Matematica, ma che al tempo stesso mantiene i suoi valori, i suoi costituenti essenziali che ne fanno un gesto razionale.

L'ultima parte non è considerata nel volume, che è il primo di una collana che continua anche con lavori che non sono stati sviluppati né dai coordinatori di Accademia, né dai docenti (numerosi, quasi trenta) che hanno collaborato con contributi molto approfonditi e con consulenze molto attente. Quest'ultima parte è fatta da ricerche dei nostri allievi di Accademia, che dopo anni di docenza nei vari livelli scolastici, in particolare nei licei ma non solo, sono tornati sui banchi di scuola a riprendere un loro esercizio di ricerca. Lavorando in Accademia abbiamo scoperto che l'esercizio dell'insegnamento non è un'attività individuale, in quanto coinvolge in modo molto forte docente e allievo e – cosa che può sorprendere – costringe il docente a una verifica di se stesso (educando è inevitabile educarsi); lo costringe a rendere ragione del sapere che trasmette. O meglio, il sapere non è più trasmesso, ma è co-costruito argomentativamente, ragionando, dando le ragioni, con l'allievo. Al tempo stesso, come non si impara da soli, non si insegna da soli. La scuola non è un'attività individuale: emerge sempre meglio che è comunitaria. I lavori dei docenti – non individuali neanche in questo caso ma esito della collaborazione molto intensa fra quattro cultori delle discipline considerate (quattro membri per ogni team) – vengono a rappresentare arricchimenti molto marcati delle conoscenze e quindi della didattica nelle rispettive discipline; al tempo stesso mostrano uno sforzo molto significativo di sintesi per far emergere dai diversi lavori un senso comune: la messa a fuoco di un *macrotema*, di una tematica educativamente rilevante condivisa da tutto il team. Questo è il risultato: oggi abbiamo la prima dissertazione *Quando brillano le idee... Momenti euristici nella dinamica della conoscenza* pubblicata online (www.sussidiarieta.net).

Paolo Nanni

Interpreto la parola che mi è stata data cercando in parte di narrare, in parte di far vedere su cosa ha lavorato Accademia, che cosa abbiamo cercato di far

emergere e che cosa è emerso – sorprendendo in alcuni casi anche le nostre aspettative – quasi a cercare di delineare quella spinta generativa di cultura che ha movimentato Accademia (io ho svolto il ruolo di coordinatore d'area, ma in realtà mi sento allievo di Accademia, prima che collaboratore).

Abbiamo già sentito accennare a un problema che il mondo della scuola presenta: scuola come trasmissione di saperi o scuola come ambito e percorso di educazione alla ragione? La professoressa Mantovani accennava a un'esigenza di ricomposizione di senso (la sua prima "chiave" di commento). Credo che possiamo dire apertamente che ci sentiamo contagiati alla sensibilità per questo nodo problematico dalla sottolineatura di un disagio che risuona, con chiara sintesi, nelle parole di don Giussani quando era ancora un giovane liceale. Mi permetterete di leggere soltanto due righe dalla *Vita di don Giussani*, tratte da un articolo da lui scritto per il giornalino del seminario di Venegono: «Più si procedeva e maggiormente si accentuava, pur nell'entusiasmo non superficiale, un senso di disagio. (...) Solo un po' di riflessività poteva far notare che il disagio proveniva anche da un altro fatto, e precisamente dalla molteplicità diversissima delle singole discipline, senza alcun nesso che ne costringesse l'apparente diversità, o perfino antitesi, in unità armoniosa e profonda: e di essa vivo ed umano era il bisogno»¹.

Il lavoro di Accademia non ha proposto un discorso sulla ragione o sull'auto-coscienza, ma ha impostato un dialogo tra docenti per venire a capo di questo problema, di questo disagio avvertito. Così è nato il lavoro che ricapitolerei in tre punti, che stanno anche dentro la costruzione del corso inaugurale e del volume, come il professor Rigotti ha appena descritto.

1) Lavorare mettendo a confronto l'uso della ragione dentro le discipline, *quattro discipline* emblematiche. Molti si sono sentiti provocati dalla scelta di sole *quattro* discipline e di *quelle* quattro. Perché non tutte quelle previste dai programmi? Per mostrare un tipo di lavoro, un modo di lavorare dentro la disciplina, queste quattro sono sembrate emblematiche (non esclusive), perché permettono di cogliere con più chiarezza il punto problematico. Oltretutto è stata fatta una scelta nella scelta, perché la quarta avrebbe dovuto essere Letteratura, ma abbiamo voluto sottolineare che nella ampia stagione della letteratura italiana c'è qualcosa di diverso: Dante rappresenta qualcosa di specifico.

2) Un particolare esercizio dell'*interdisciplinarietà*: non assonanze tra discipline, ma un dialogo interculturale (anche qui devo collegarmi alla "seconda chiave" proposta dalla professoressa Mantovani), come abbiamo ascoltato:

¹ A. Savorana, *Vita di don Giussani*, Rizzoli, Milano 2013, p.

andare a fondo della propria disciplina fino a cogliere l'unica ragione all'opera nelle diverse discipline.

3) Un lavoro in team di un certo spessore (il lavoro richiesto agli allievi di Accademia, di cui cominciamo a pubblicare gli esiti, in un certo senso ha una dimensione e una statura paragonabili a quelle di un master universitario), la cui forza nasce dal fatto che è costruito su un'attenta, ricercata osservazione dell'esperienza didattica che diventa momento di riflessione, di crescita, fino a portare un contributo non irrilevante anche sul piano culturale generale.

Mi soffermo brevemente su questi tre punti. Prima di tutto le discipline, *le quattro discipline*. Nell'ambito del corso e del lavoro di Accademia, abbiamo parlato di educazione dal di dentro della disciplina, non come un contorno che abbraccia qualcosa di intangibile: si può lavorare su una dimensione educativa dal di dentro della disciplina, cioè dal di dentro di quel percorso di conoscenza con cui quotidianamente abbiamo a che fare. Ma che cosa significa affrontare una disciplina in modo da far emergere la dimensione educativa, cioè cogliere dentro la dinamica conoscitiva qualcosa che riguarda il soggetto o l'autocoscienza? Innanzitutto – e questo ritorna anche nei testi del volume – significa mettere a tema la *raison d'être* di ogni disciplina. Qual è l'oggetto, qual è l'aspetto specifico della realtà che ogni singola disciplina tratta? Ogni singola disciplina di quale aspetto della realtà si fa carico? Certamente con metodi propri, con una costruzione attenta dei procedimenti, dei modi o dei metodi, ma è l'oggetto che stabilisce il metodo e non viceversa. Molto spesso si ripete l'importanza del metodo, lasciando per sottintesa una cosa che può essere ovvia, ma che forse non bisogna dare per scontata, cioè che quel metodo si costruisce in relazione a un oggetto specifico. In fondo l'ideale sarebbe entrare in aula proponendo una sorta di patto agli studenti: "Nel nostro corso, nella nostra disciplina vogliamo farci carico di questo aspetto". Può sembrare che per questa via si intraprenda un percorso esclusivamente di riflessione disciplinare, ma in realtà attraverso questa attenta riflessione facciamo emergere il luogo, lo spazio in cui gli studenti – e noi con loro – possiamo acuire una sensibilità a cogliere le mosse della ragione entro l'esperienza della conoscenza. Perché quello che sembra un sapere è una costruzione, una edificazione argomentativa del rapporto con la realtà: qui è il nesso con l'autocoscienza.

Così ho iniziato a capire che la Matematica si fa carico di un aspetto particolare, punta alla forma, cioè quell'astrazione che è la ragione della connessione, per cui le cose concrete sono veramente concrete. La Scrittura punta al linguaggio e anche alle varie modalità con cui eventi comunicativi o modalità

del significare permettono di accostare la realtà. La Storia punta all'evento, non soltanto al fatto come banale o occasionale momento di una concatenazione di eventi, ma agli eventi in termini danteschi come *factibilia*: c'è un fatto e c'è chi lo fa, e lo fa perché ha uno scopo, una progettualità. Quante volte mi devo lamentare con i colleghi medievisti, quando sento dire che l'uomo nel Medioevo aveva poca attitudine a riflettere su di sé, solo perché non si trovano testi di carattere esistenzialista: la mancanza di un genere specifico non significa mancanza di consapevolezza quando ci troviamo di fronte a progettualità, a costruzioni individuali e sociali che hanno lasciato un marchio evidente nella nostra storia. La Storia è l'evento, ma nella sua interezza. E Dante equivale al senso della totalità, quel Dante ricapitolatore di una tradizione rilanciata verso il futuro: Virgilio che diviene paradigma dell'attesa umana; o il II libro della *Monarchia*, che, per mostrare che i Romani non avevano usurpato il loro potere, è costruito sull'*Eneide*, su Enea. Ma allora l'*Eneide* esprime la dimensione, la potenzialità dell'evento storico che costruisce la tradizione. Scusate la limitatezza di questi cenni, ma è per far vedere che entro le discipline continuamente ricorrono parole come "struttura", "reale", "ipotesi", "tesi": se cerchiamo di riflettere sull'uso di queste parole i nostri allievi, e noi con loro, potranno scoprire che quando entra in aula il professore di Storia o di Matematica non è che valgano le regole del "gioco di ruolo" (scusate i termini elementari) specifico di quella disciplina, ma in ogni percorso c'è qualcosa che si riferisce alla mossa della ragione per accostare i diversi aspetti dell'unica realtà.

Il secondo punto che vorrei evidenziare è essenziale per Accademia: il particolare esercizio dell'*interdisciplinarietà*.

L'interdisciplinarietà non è banalmente un lavoro di gruppo: diviene lavoro comune o costruzione condivisa tra insegnanti insieme agli allievi, nel momento in cui ogni insegnante si fa carico della propria disciplina in questi termini. Perciò, è un lavoro personale e così diventa interdisciplinare: quanto più si riacquistano le ragioni, le specificità della propria disciplina, tanto più si arriva a toccare quel fondo comune che rappresenta la dimensione educativa entro ogni percorso di conoscenza.

Allora, vorrei trarre una sintesi. Facendo dialogare tra loro le discipline in rapporto con aspetti della realtà, possiamo cogliere momenti che appartengono alle mosse della ragione, quelle mosse che rappresentano il luogo in cui emerge l'*autocoscienza*, il *compimento di sé* entro la conoscenza. È una esigenza di ragionevolezza che affiora in questi momenti, quasi l'esigenza di un *nesso razionale*, in cui il discorso rende necessaria la *res*: la realtà come rispetto della

cosa che c'è, la *res* nella sua brutalità; ma anche la *res* come cose possibili, o i nessi necessari (la forma). L'educazione, perciò, non è solo introduzione alla realtà, ma introduzione alla realtà *totale*.

Il lavoro entro le discipline, quel particolare esercizio di interdisciplinarietà è stato messo in pratica dai *team* nelle dissertazioni prodotte. Forse ho il dovere di chiarire che il lavoro dei *team* è stato strutturato con una prima parte comune intorno a un macrotema, individuato non tanto come una categoria o un concetto particolare: il macrotema è un punto di attenzione, una messa a fuoco su un aspetto della dinamica della conoscenza da cui recuperare il più complessivo concetto di *compimento di sé*, di autocoscienza, che si rifrange secondo quel punto di vista. Ad esempio: qual è il ruolo dello stupore nella conoscenza? Avremmo potuto aprire una riflessione sulla categoria di stupore e farne un approfondimento. Ma non è questo che volevamo; quello che siamo andati a cercare è cogliere dove, come nasce lo stupore, entro quella mossa per cui uno studente esprime una domanda, manifesta qualcosa che non è chiaro: lì c'è qualcosa che lo provoca fino a formulare una domanda. Parlare di stupore, allora, significa parlarne in relazione a quei momenti di possibile maturazione, cioè a momenti di autocoscienza. A noi interessava andare a cercare questo. Un altro esempio: nella dissertazione sui "momenti euristici" la riflessione fortemente empirica degli autori non si è interessata del procedimento euristico entro le singole discipline, ma è andato a cercare quei momenti in cui brillano le idee. Non il procedimento euristico – su cui ci sono trattazioni di grande valore a cui riferirsi –, ma cogliere, osservare, recepire, fare occasione di lavoro i momenti in cui brillano le idee nella traduzione (Scrittura), in Storia, in Matematica. È qualcosa del genere che il macrotema ha voluto promuovere come lavoro tra gli insegnanti. Gli approfondimenti disciplinari, se impostati così, costituiscono non soltanto validi approfondimenti di particolari aspetti del programma, ma si lavora entro i temi che costituiscono la trama del programma da questo punto di vista.

Ci siamo fin dall'inizio posti la domanda: "Cosa succede se facciamo scuola così?" Lasciando la parola alla professoressa Grillo e alla professoressa Bellucci, abbiamo in qualche modo inteso mostrare qualche esempio di che cosa succede se facciamo scuola così.

Maria Grillo

Nella nostra esperienza didattica osserviamo che tutti gli studenti, quando entrano in classe, sono carichi di un'attesa della ragione. Qualunque sia la

loro posizione rispetto al percorso scolastico, tutti hanno l'esigenza che quello che imparano a scuola non sia irragionevole; infatti desiderano trovare una corrispondenza tra la propria ragione e la realtà che incontrano nelle singole discipline. In parole semplici, i nostri allievi si aspettano che quello che imparano non sia insensato. Stare di fronte a questa attesa è sempre gravoso, perché richiede che il docente sia disponibile a mettere in discussione se stesso. Se non tentiamo di rispondere a questa aspettativa, il nostro lavoro rischia di essere inutile e, in ultima istanza, dannoso. Noi invece desideriamo che sia una risposta a un bisogno che c'è. Ma come avere la forza di sostenere questo impegno? È necessario che ci sia un punto di paragone e di crescita con chi ha il coraggio di farsi carico di tale attesa.

È stata Accademia a offrirci la strada, perché essa si fonda sul principio della legittimazione dell'alunno; dice infatti Carlo Wolfsgruber: «Il vero educatore è colui che legittima l'altro ad essere suo interlocutore in quel dialogo critico, forma ideale dell'educazione, con cui egli per primo dimostri il proprio cuore in azione»². Che cosa comporta tale legittimazione nel lavoro in classe? Essa richiede per forza di prendere sul serio le domande degli allievi. Ci siamo accorti che farsi carico di queste domande è l'occasione principe di crescita professionale per il docente.

Per far capire questo, ripropongo una domanda posta in classe da un'alunna. Stavamo leggendo il secondo canto dell'*Inferno*, in particolare il passo in cui Dante, in procinto di partire per il suo viaggio, è colto da una grande paura: teme che il suo viaggio sia folle. Prima di lui, infatti, nella Storia solo due persone hanno avuto il privilegio di visitare l'aldilà, Enea – come ci descrive Virgilio nel VI libro dell'*Eneide* – e san Paolo – come lui stesso racconta nella Seconda Lettera ai Corinti (2 Cor, 12, 2-4). Così Dante si rivolge a Virgilio: «Ma io, perché venirvi? o chi 'l concede? / Io non Enëa, io non Paulo sono; / me degno a ciò né io né altri 'l crede» (*Inf.* II, 31-33), Virgilio risponderà dicendo che questo viaggio è stato fortemente voluto in cielo e quindi Dante non deve avere paura. Un'alunna, a questo punto, ha osservato che Dante, paragonandosi a Enea e san Paolo, compie un'operazione a noi estranea: pone sullo stesso piano di realtà un eroe epico e un personaggio storico. Ha dunque notato che Dante con la parola "realtà" intende qualcosa di diverso da quello a cui siamo abituati noi. In seguito a questa osservazione è scaturita negli allievi la domanda fondamentale: «È reale il viaggio di Dante?»; e la domanda che è risuonata in me è stata: «Già, ma

2 C. Wolfsgruber, *Educa il cuore dell'altro solo chi è impegnato col proprio cuore nell'esperienza*, in E. Belloni, A. Savorana (a cura di), *Fatti per l'infinito*, BUR Rizzoli, Milano 2012

che cosa è reale per Dante?». Provare a rispondere alla domanda su che cosa sia reale in Dante ci ha messo in crisi, perché ci siamo resi conto che tale domanda ne presuppone un'altra: «Che cosa è reale?». Ciò che segue è l'inizio dell'ipotesi sorprendente di Accademia: la scoperta che la domanda di cui ci si è fatti carico può trovare risposta solo – se si ha a cuore il bene dell'alunno – in un dialogo interdisciplinare tra docenti, durante il quale ciascuno si preoccupa di offrire alla ragione degli altri il proprio tentativo di risposta.

È proprio questo genere di domande il punto di partenza del lavoro che, entro Accademia, ha assunto la forma del *macrotema*, svolto in modo interdisciplinare. Si tratta cioè di concetti chiave che è necessario chiarirsi per poter ritornare poi a giudicare tutto il programma. Quando il professore di Matematica ci ha offerto l'ipotesi che "reale" nella sua disciplina è ciò che permette di conoscere, assumere la sua ipotesi nella nostra materia ci ha spinto a riconsiderare Enea in quest'ottica: che cosa questa figura ha permesso a Dante di conoscere? Qual è dunque il lavoro di Accademia? Esso non si identifica con un affinamento dello svolgimento del programma, ma con il riconoscimento di un movente, di un incaglio, che ha mosso la nostra attenzione in classe, per esempio quando ci siamo domandati: «Che cosa significa reale? Che cosa è reale?». Verifica della bontà del macrotema individuato è, dunque, riconoscere la pertinenza del problema, dell'incaglio, anche nelle altre discipline proposte da Accademia: che cosa è reale in Dante, Scrittura, Matematica e Storia?.

La domanda emersa in classe su che cosa sia reale in Dante è strettamente legata a un problema più ampio, che, nella nostra pratica didattica, abbiamo incontrato al biennio con la grammatica italiana: le parole, i nomi che usiamo rappresentano effettivamente le cose o sono solo dei segni vuoti? Noi tutti crediamo che i nomi rimandino a un significato e a volte ci accontentiamo di fornire questo significato. Ma questo basta per la conoscenza? In realtà no, perché i nostri alunni non ci chiedono semplicemente di possedere il significato di una data parola, ma di toccare l'esistenza della realtà a cui il nome rimanda. Come abbiamo provato a rispondere a tale domanda? Ci siamo fatti carico delle attese della ragione dei nostri studenti cominciando a riflettere in classe su quale esperienza facciamo quando nominiamo. Abbiamo riconosciuto questa domanda come un incaglio degno di essere sviluppato in un macrotema.

L'esperienza di Accademia s'è sviluppata lo scorso anno attraverso un lavoro di verticalità, cadenzato in incontri periodici per area disciplinare con gli insegnanti di tutti i livelli – dalla Scuola dell'Infanzia al Liceo –, che hanno messo in evidenza come le attese della ragione che noi professori incontriamo nei

nostri alunni del Liceo sono ben presenti e vive già nei bambini; a noi docenti della Scuola Secondaria spetta di tenere vive queste attese, favorendone la presa di coscienza. Abbiamo dunque notato che un lavoro di verticalità non può consistere semplicemente in una parcellizzazione dei programmi, intesa come una divisione di compiti; c'è invece la necessità che tutti i docenti siano a conoscenza di che cosa accade nei primi livelli di scuola, perché la formazione della personalità ha in questi anni il suo inizio e i professori dei livelli superiori si devono preoccupare di rispettarla e farla crescere.

In conclusione, grazie ad Accademia abbiamo scoperto che la legittimazione della ragione dei nostri studenti è il punto imprescindibile su cui impostare il nostro lavoro e, insieme, che la strada per poter affrontare i nodi che tale legittimazione fa emergere è il confronto interdisciplinare e verticale con i nostri colleghi.

Cecilia Bellucci

Il lavoro di Accademia ha avuto per me un antefatto. Quel nodo problematico a cui accennavano i relatori che mi hanno preceduto, cioè l'alternativa tra una scuola come luogo di trasmissione dei saperi o come luogo di educazione, per me è diventato chiaro quando mi sono trovata a leggere un'intervista rilasciata nel 2010 dal direttore di Accademia Carlo Wolfsgruber, in cui egli domandava se lo scopo della scuola è solo «una pur utile divulgazione dei saperi» oppure «un incremento dell'autocoscienza di chi insegna e degli studenti». Questa distinzione centra un nodo problematico, quasi uno scoglio, in cui continuo a imbattermi anche ora che ho raggiunto una certa padronanza del mestiere (da quindici anni insegno Latino e Greco al Liceo Classico Statale del Convitto Cicognini di Prato). Quando qualcuno dei miei studenti si mostra insofferente rispetto allo studio, e in particolare allo studio delle mie discipline, c'è qualcosa di quella insofferenza che mi interpella: la fatica che devono fare che scopo ha? È in funzione della conservazione di una tradizione pur prestigiosa? Perché questo dovrebbe interessarli? E vedendo facce svagate durante certe spiegazioni mi chiedo: "In quello che dico c'è qualcosa che merita la loro attenzione o solo qualcosa che merita una divulgazione?" L'alternativa posta in quell'intervista apriva una domanda che ha destato la mia attesa. Per questo ho partecipato al corso residenziale di Accademia anche se le mie discipline non rientravano tra le "quattro" su cui si strutturava la proposta; perciò mi sono collocata nell'area di Scrittura, che mi appariva la più affine.

L'ipotesi che ha aperto per me la strada della riappropriazione delle mie di-

scipline è stata sentir parlare del linguaggio come «momento della ragione» (Rigotti 2014a) e della comunicazione linguistica non come combinazione di segni, ma come «comunicazione di senso». In questa prospettiva la traduzione si colloca nel cuore della riflessione linguistica: la lingua stessa, infatti, è un sistema di traduzione che consente sia il passaggio dai sensi ai testi sia quello dai testi ai sensi. Per fare un esempio, qualche giorno fa ero ai giardini col mio nipote che non ha ancora tre anni. Di fronte al cartellone pubblicitario di una mostra di animali gli chiedo: "Andiamo a vedere la mostra?". Lui mi guarda atterrito e risponde: "No, zia, ho paura! La *mostra* è un fantasma spaventoso!". Anche nella banalità del frammento di conversazione si può cogliere che chiunque riceve un messaggio di testo si impegna a recuperarne il senso, facendo appello alla sua rete categoriale e alla sua esperienza (nel caso specifico, il dislivello categoriale tra me e il nipotino ha creato il fraintendimento). Ovviamente il procedimento inverso avviene quando si ha qualcosa da comunicare e si cercano le parole per manifestarlo. Si può dire, dunque - e questo per me è stato un guadagno fondamentale del lavoro di Accademia -, che il processo traduttivo è un particolare caso della comunicazione, che impone al traduttore di assumere allo stesso tempo il ruolo di destinatario, quando interpreta il senso del testo, e quello di mittente, quando riformula il senso in un'altra lingua. È qui che la pratica scolastica della traduzione - vulgatamente giudicata "difficile" e in fondo ritenuta "inutile", considerata l'accessibilità dei testi classici in ottime traduzioni italiane - ritrova le sue ragioni. Se tradurre è una ricercata condivisione di un senso testuale, allora può essere momento paradigmatico di ogni atto comunicativo: la comunicazione è scambio, partecipazione di valori e di significati, e dunque richiede un lavoro di immedesimazione anche quando avviene tra uomini che appartengono nel presente alla stessa comunità linguistica. Del resto, l'esperienza ci dice che una "intesa" non è mai subitanea, ma è frutto di una paziente rielaborazione comune, in un dialogo fatto di domande e risposte, di incomprensioni e chiarimenti (cfr. Cigada 1999: 28-32).

Questa ipotesi ha dato una nuova prospettiva al lavoro di correzione delle traduzioni in classe, a cui dedico regolarmente un'ora alla settimana. Mi è capitato tante volte che qualcuno, di fronte a una correzione, chiedesse: "Ho capito qual è la soluzione corretta: ma come poteva venire in mente a me?". In certi casi mi basta rispondere che è necessario consolidare le conoscenze grammaticali o contestuali, ma non sempre si tratta di questo problema; una corretta analisi linguistica e una adeguata contestualizzazione evitano fraintendimenti banali, ma non garantiscono la comprensione di un testo. Tradurre significa in-

contrare un autore attraverso l'esperienza testuale, una immedesimazione che interpella la ragione in tutta la sua potenzialità: come capacità analitica, come intuizione di una possibilità di *sensu* (il brillare di un'idea) che diventa ipotesi interpretativa, come capacità critica per la messa alla prova dell'ipotesi. Fino ad assumersi il compito di riformulare il senso in un'altra lingua per consegnarlo a una comunità. Allora la fatica del tradurre può diventare un gusto quando la si scopre come strada per sorprendere la propria ragione all'opera nel dialogo tra uomini; come lavoro per realizzare una condivisione, che non è garantita dalla facilità di comunicare; e come allenamento alla disponibilità d'animo, all'attenzione che ogni incontro richiede.

Un secondo aspetto della riappropriazione delle mie discipline è stato introdotto dalla messa a fuoco della dimensione argomentativa della scrittura (cfr. Greco 2014 e Rigotti 2014b), quell'argomentare che non è solo sostenere una tesi, ma «dare le ragioni della propria posizione in una discussione caratterizzata dal tentativo di risolvere la differenza di opinioni in modo *ragionevole*» (Greco 2014). Questa è stata l'ipotesi con cui sono tornata su alcuni testi greci, nella convinzione che proprio l'attitudine argomentativa è il tratto caratterizzante la cultura di quell'Atene del V secolo che affidava la vita della comunità civile alla forza della parola, nelle assemblee politiche per le scelte che riguardavano l'utilità pubblica, e nei tribunali per le decisioni relative all'amministrazione della giustizia. E anche sulla scena, essendo gli spettacoli teatrali un evento politico e religioso che richiamava tutta la collettività, si affidava alla parola poetica il compito di dibattere i temi "caldi" del momento. In questa chiave abbiamo letto in classe, lo scorso anno, l'*Antigone* di Sofocle nella quale il nodo problematico è la possibilità di conflitto tra le leggi della *polis* e i *nòmoi àgraphoi*, le leggi "non scritte", universali, che si rendono evidenti alla coscienza dell'uomo in quanto uomo; e quindi quel nesso problematico tra giustizia e diritto che ancora oggi è uno dei temi cruciali della convivenza civile. «Come riconosciamo che cosa è giusto?», così papa Benedetto si rivolgeva al *Bundestag* tedesco, «Come possiamo distinguere tra il bene e il male, tra il vero diritto e il diritto solo apparente?»; questa è «la questione decisiva davanti alla quale l'uomo politico e la politica si trovano anche oggi» (Ratzinger 2011). Leggere i dialoghi dei protagonisti (*Antigone / Ismene*, *Antigone / Creonte*, *Creonte / Emone*) individuando la *issue*, le tesi contrapposte e le mosse argomentative ha permesso di recuperare qualcosa di quella correlazione tra ragione e natura a fondamento del diritto antico (Aristotele), che ancora oggi è «fonte giuridica valida» (Ratzinger 2011). E abbiamo potuto scoprire che la sostanza tragica dell'*Antigone* non sta tanto

nella catena di morti con cui si chiude il dramma, ma nel naufragio del dialogo come forma ragionevole di soluzione dei contrasti: davanti al pubblico ateniese va in scena l'impossibilità di risolvere il conflitto per l'unilateralità dei protagonisti, così ferrei nelle loro convinzioni da essere sordi a qualsiasi accenno di verità fuori di sé. La catastrofe è l'inevitabile conseguenza del venir meno del cribro della ragione sensibile alla verità, che riconosce l'interlocutore, nella sua diversità, non come una minaccia, ma come un compagno nel cammino di approssimazione al vero. E l'orazione *Per l'invalido* di Lisia è stata letta alla ricerca delle strategie manipolatorie seguendo l'indicazione di Aristotele, che nella *Retorica* (1355a) invitava a «saper sostenere in modo convincente tesi opposte [...] non per fare effettivamente entrambe le cose (non si devono infatti convincere gli uomini di tesi riprovevoli), ma [...] per essere noi stessi in grado di confutare un altro, qualora parli ingiustamente»: «Se è vergognoso non essere in grado di difendersi con le proprie braccia», concludeva il filosofo, «sarebbe assurdo se fosse esente da vergogna non saperlo fare per mezzo della parola, il cui uso è più proprio dell'uomo di quello delle braccia». «Lisia qui ci frega!», è stato il refrain delle lezioni, quasi aizzandoci a quel sospetto che non è il dubbio metodico, ma il gusto di sentire la propria ragione all'opera nel vaglio critico e di condividere la passione per come stanno le cose. Così io che ho sempre avuto stima e familiarità per la ricerca nel mio campo, prima di Accademia sentivo esaurito il mio compito nell'aggiornarmi su risultati di ricerca attendibili e nuovi da riferire a lezione; adesso continuo a studiare, anche più di prima, ma per cercare le ragioni di una ipotesi interpretativa da rischiare in classe e su quella sfidare gli allievi, invitandoli «a prendere posizione e a saggiarne la ragionevolezza, [...] a mettere in gioco le *loro* categorie e la *loro* esperienza», perché si scoprano soggetti responsabili di quell'impresa condivisa che è la costruzione del sapere nelle aule scolastiche (cfr. Rigotti 2014c).

Concludo osservando che nel panorama delle scuole italiane il Liceo Classico attraversa un momento di difficoltà, attestato dal calo di iscrizioni: la cultura classica, con la stessa acriticità con cui era presentata nel passato come prestigiosa, ora non è più percepita come valore. Se la scuola ha per scopo la divulgazione di saperi, forse di fronte ai nuovi saperi che incalzano l'antichità classica può essere relegata nei musei – e lo dico con sincera stima per la dimensione museale della cultura –. Ma se la scuola vuole ancora farsi carico del compito di educare alla comunicazione come scambio di senso e non di parole, come strumento politico per la formazione di un libero consenso e quindi come sostanza della democrazia; se vuole educare all'impegno argomentativo e

alla criticità, perché una persona sappia fondare su ragioni adeguate le proprie decisioni e convinzioni, allora ci scopriamo debitori anche della classicità. Il latino e il greco non erano tra le "quattro vigliacche discipline" di Accademia: eppure brandire l'ipotesi proposta nel corso mi ha permesso questa nuova, iniziale riscoperta del contributo delle due discipline per un esercizio profondo e autentico della ragione.

21

Mantovani

Credo che abbiate ascoltato degli stimoli molto densi e, nello stesso tempo, anche molto sintetici: questo ci lascia il tempo per riflessioni, domande e interventi da parte di qualcuno. Intanto posso dire che, personalmente, ho avuto molti stimoli; dico solo alcuni aspetti che riprendo da questi ultimi due interventi.

Intanto, io apprezzo molto il fatto che in questa proposta non ci sia gergo e non ci siano acronimi. Purtroppo, in tutte le nostre discipline (parlo anche dal punto di vista universitario) c'è un linguaggio interno, un *in-language*. Questo problema c'è nella scuola. Al di là dell'acronimo e della sigla, parole molto importanti perdono senso, diventano, in qualche modo, inutili, trasparenti, diventano ripetizioni casuali. Credo che ci sia anche – e non è una cosa da poco, che trovo interessante per me, anche se poi non sempre tutte le soluzioni o tutti i riferimenti sarebbero i miei o mi possono apparire del tutto convincenti – un'altra cosa da osservare. Si tratta di questa scelta di riferimenti e di linguaggi privi dell'aspetto del linguaggio tecnico di chi in questo modo separa chi sta in una comunità professionale da chi è fuori: sul piano di un approccio per catturare la curiosità e coltivarla e per entrare in dialogo mi sembra un aspetto, se volete, non centrale, ma non da poco.

Allo stesso modo, sono stata convinta immediatamente, prima ancora di aver visto i materiali, ad ascoltare e partecipare a questa iniziativa, dal tema dell'argomentazione di cui abbiamo parlato fin dalla prima volta che ci siamo visti con il professor Rigotti e Carlo Wolfsgruber. Noi adulti o vecchi insegnanti (il pubblico è vasto) ci lamentiamo molto spesso del fatto che gli studenti argomentino poco e male, senza pensare a come argomentiamo noi o ai modelli di argomentazione che costantemente vediamo presentati nei media (televisione e giornali). Nella mia formazione solo in una scuola di un altro Paese ho avuto degli stimoli e una formazione mirata a quello che veniva detto nell'ultima relazione: essere capaci di provare a sostenere anche punti di vista diversi. In questo primo lavoro si parla soprattutto della argomentazione scritta; ma credo

che si apra anche tutto lo scenario dell'argomentazione orale e anche la riflessione sullo scrivere nella scuola, e sul parlare nella scuola e nell'università (pensiamo alle valutazioni e alle prove). Si aprono una infinità di prospettive che sono anche molto legate a un'altra questione evocata, che è quella del metodo.

Riprendo quello che diceva Nanni, che in qualche misura il metodo, la sua scelta e la sua definizione, dipendono anche dall'oggetto e dal problema che affrontiamo. Parlo ai colleghi della scuola e dell'università: trovo una difficoltà con studenti anche molto impegnati e brillanti quando leggono ricerche che hanno un taglio anche più empirico, per esempio, di ordine psicologico, a orientarli a una lettura che dica: qual è il problema, la domanda, la curiosità da cui è partita questa ricerca? In che modo si è consolidata questa domanda (possiamo dire "osservazione occasionale" o "sistematica", se facciamo riferimento ad alcuni modi di presentare il metodo sperimentale)? In che misura questa domanda si è collocata nello stato dell'arte, in quello che si sa su quest'aspetto e si è, quindi, definita, ridefinita, puntualizzata? Per rispondere di che cosa ho bisogno? Di quale approccio metodologico e di quali strumenti? E quelli che cerco, se leggo una ricerca, sono congruenti con la domanda? Come li dipano? Perché? Come raccolgo i dati, i materiali? Come approfondisco i testi, se si tratta di un altro tipo di ricerca per raccogliere i materiali? Come presento quello che ho fatto e come ne discuto? Sto dicendo, banalmente, alcune cose che, come successione, diciamo del metodo. Ma poi mi chiedo: quando proviamo a insegnare un metodo, lo insegniamo? Diciamo che non c'è metodo negli studenti, ma chi dà loro il metodo? A me pare che dalla lettura di questo testo ma anche dai contributi che mi hanno preceduto, emerga questa idea che insegnare è avere in mente soprattutto lo studente, cioè chi ascolta il mio insegnamento e, quindi, un ripensamento delle mie conoscenze, delle mie passioni, delle mie curiosità per quello che studio, che sto studiando, che in parte so, o per la mia disciplina, in funzione di sollecitare la stessa curiosità. È uno sforzo che spesso evochiamo con fastidio, perché non troviamo degli interlocutori che lo praticano, ma che noi non insegniamo.

Ecco, personalmente, penso che quest'esperienza di Accademia sia un primo passo molto importante proprio per provare a rendere visibili non tecnicisticamente alcune possibilità, in cui si lavora sulla disciplina con passione, si lavora su dei contenuti e, contemporaneamente, si ha in mente sia il dialogo sia chi ci sta davanti, sia un elemento di metodo. E poi le considerazioni sulla traduzione, per me, sono assolutamente appassionanti: le trovo importantissime anche per quanto riguarda il farci render conto dell'attualità della cultura classica. Me

lo chiedevo, recentemente, per una serie di battute sentite da persone giovani o anche da ricordi che mi vengono, in cui vedo certi problemi e mi ricordo a distanza di cinquant'anni, certe letture, se il fatto che mi vengano casualmente in mente e le associ sia un elemento positivo o negativo della scuola che ho fatto. Positivo, perché qualcosa si è sedimentato e riemerge dai neuroni ormai stanchi: evidentemente, qualcosa sta. Negativo, perché, anche ai miei tempi, nessuno mi aveva dato degli strumenti, affinché questi aspetti potessero essere utilizzabili e diventare lente primaria. Lo dico perché non rimpiango la scuola del passato, e un esempio come questo mi sembra molto interessante.

Mi chiedo, tornando alla chiave interculturale, come un esercizio di questo genere possa essere fondamentale per dare senso a quello che facciamo: penso all'approccio di tutte le discipline, non soltanto di quelle che possono essere più lontane, penso agli alunni di cultura non europea e non italiana che noi incontriamo sempre di più nelle nostre scuole, per avere un approccio che consenta di mettere a disposizione quello che sappiamo (perché non possiamo inventarci quello che non sappiamo) anche a interlocutori che sono un dialogante straordinario, che ci fanno domande vere, perché se quello che diciamo non ha senso o loro non lo capiscono, ce lo rendono immediatamente visibile, e quanto non sia uno strumento molto importante per pensare in modo alto, e non di mera accoglienza o quant'altro, a quella che è la scuola interculturale, non solo tra discipline, ma anche pensando sempre più ai giovani che popolano sempre più l'università e la scuola in generale.

Renato Del Monte

Ho partecipato ai lavori di Accademia coordinando i contributi dell'area matematica. La scoperta principale che ho fatto attraverso questa opportunità che mi è stata offerta è stata rendermi conto dei numerosissimi punti di collegamento tra i contenuti e i metodi della Matematica e quelli di tutte le altre discipline, non solo le quattro direttamente coinvolte che hanno partecipato al progetto. Prima il professor Nanni e la professoressa Mantovani parlavano della potenzialità interculturale del progetto. Mi sono reso conto, in quanto matematico, che questo lavoro è andato molto oltre l'interdisciplinarietà di cui comunemente si parla tra insegnanti: è stata una iper-disciplinarietà, nel senso che ci sono stati argomenti, temi (uno è il momento euristico, citato prima come oggetto della nuova pubblicazione, ma ce ne sono stati moltissimi altri, per esempio, l'implicito oppure l'argomentazione) che sono stati come dei nuclei, dei noccioli, di potenza educativa che ha costretto i matematici coinvolti

a un approfondimento di indagine, di riflessione sulla propria disciplina e, nello stesso tempo, di sintesi con il lavoro di colleghi di altre discipline; e questa è una cosa che, normalmente, è impensabile nel contesto della scuola, così come viene organizzata e come viene proposta e praticata di solito. Questa ricchezza può essere non solo approfondita, ma può diventare un'impronta che può effettivamente cambiare l'impostazione di una scuola, il lavoro educativo degli insegnanti e dei ragazzi. Da questo punto di vista, è quasi più interessante dal lato degli insegnanti, perché è come avere la possibilità di riscoprire, di anno in anno, di occasione in occasione, di argomento in argomento, la ricchezza, la grandezza, l'estensione della propria disciplina, anche dopo anni in cui si insegnano gli stessi argomenti.

Mantovani

Ho letto i due contributi di Del Monte, che cominciano (cosa che spesso a me è mancata, se non alla scuola elementare) in qualche modo avvicinando al perché si studia matematica e a ciò che caratterizza un approccio matematico, che credo sia molto importante per tutti quelli (che, forse, sono la maggioranza) che non hanno già di per sé una curiosità e un talento matematico. Questo credo che valga per tutte le discipline. Tutti noi abbiamo delle predisposizioni che ci rendono naturalmente agili e curiosi nei confronti di alcuni aspetti e, invece, più in difficoltà, forse più diffidenti o più neutri nei confronti di altri. Allora, questo approccio in cui allo studente si spiega, non nel solito vecchio modo, che la filosofia – come si diceva una volta – è la scienza «con la quale o senza la quale il mondo resta tale e quale» e amenità di questo genere, ma si accosta storicamente, narrativamente una disciplina, anche rispetto alle modalità di ragionare, sono aspetti che io ho trovato come esempio e come stimoli importanti in questo testo.

Domanda – Sono un genitore che ha i figli alle scuole della Fondazione Grossman. Intervengo con un senso di immensa gratitudine, perché quando un padre vede a chi ha affidato i figli e a quale percorso non può che avere un senso di gratitudine. La domanda che volevo fare è questa: visto che l'educazione è una strettissima alleanza tra genitori e insegnanti, in quale modo è possibile far passare questo tipo di lavoro, questa esperienza che ho sentito adesso, anche con il coinvolgimento dei genitori, che magari possono acquisire maggiore consapevolezza dell'immensità del compito a cui sono stati chiamati? In questo momento è come se avessi preso coscienza di avere un collaboratore nel compito di educare

i figli, a cui ho chiesto di costruire una casetta e mi ha costruito la Sagrada Familia. Di questo non si può che essere profondamente commossi e grati, ma come si può coinvolgere un genitore che, oltre che commuoversi, desidera partecipare a questa bellezza?

Eddo Rigotti

Parto dalla mia esperienza di genitore, oggi nonno, e credo che l'aspetto in cui potrebbe esserci davvero un'intesa, una continuazione, una continuità e, anche, un reciproco arricchimento, sia il processo argomentativo, ossia giustificare le proprie posizioni dandone le ragioni: non limitarsi a indicare, segnalare, insegnare, ma dare le ragioni di tutto questo, di verità e di valori. È un punto delicato quello dell'argomentazione. Tra l'altro, pare – da certe ricerche (Pontecorvo e altri che si sono occupati di questi temi) – che l'argomentazione che si sviluppa in famiglia talvolta nella scuola sia addirittura mortificata. È un insegnare e un far crescere dando le ragioni; questo, in qualche modo, mette o sembra mettere in discussione l'autorità. Ci sono addirittura culture in cui concezioni deterministiche rispetto ai sensi dei testi sacri sanciscono addirittura l'impossibilità di commentare o di argomentare o di interpretare il testo, perché la lettera è sacra e va rispettata nella sua intoccabilità, nella sua intangibilità. La scuola non esonera l'educazione da parte dei genitori: bisogna continuare nella propria opera educativa, insistendo su un impegno a educare ragionando, educare dando via via il fondamento che giustifica. Se tante cose le abbiamo insegnate, trasmesse e continuiamo a trasmetterle magari per osmosi, in base al grande principio di *auctoritas* ("credi a me perché ti voglio bene, perché ti faccio crescere"; *auctoritas*, da *augeo*) c'è un momento in cui gli stessi grandi valori della tradizione, del passato, i messaggi più decisivi che vogliamo far giungere ai nostri figli, vanno giustificati, vanno sottomessi alla prova della loro ragione; dobbiamo legittimare la loro ragione. È il grande tema che riguarda, a mio avviso, la problematica educativa, soprattutto di quella fascia d'età che corrisponde alla scuola secondaria di primo grado. La continuità del lavoro educativo, con un accento sulle ragioni di quel che si testimonia, è il contributo maggiore che si può dare e, magari, talvolta può far capire all'insegnante che lui stesso non può reggere semplicemente come *auctoritas*. È inevitabile che nella fase di crescita questo abbia luogo e passi attraverso le leggi della benevolenza, ma c'è un momento delicato in cui possiamo continuare a educare, anzi dobbiamo continuare a educare, e non basta più semplicemente il testimoniare, l'essere benevoli nell'assistere, nel coltivare ("cultura", in senso agricolo)

per far crescere: si deve passare attraverso la sfida della ragione. Bisogna dar credito alla ragione di nostro figlio.

Susanna Mantovani

La risposta del professor Rigotti evoca studi che riguardano una fascia d'età che è quella di cui sono più competente (gli studi della Pontecorvo sulla conversazione familiare e di molti altri). Ricordo che la condizione di insegnamento nella classe, i numeri dei ragazzi, qualche volta anche la stanchezza, la vulnerabilità e la precarietà delle prospettive, rendono il compito di chi insegna abbastanza eroico. Alla fine di questo libro si parla di coraggio: oggi, anche se ci criticiamo e magari criticiamo, penso che ci voglia un bel coraggio a insegnare e a impegnarsi con passione, perché la scuola è un bersaglio in tutti i Paesi (il mondo è cambiato e i sistemi sono in affanno). Almeno fino a qualche anno fa le ricerche indicavano che la modalità di interagire nella conversazione, nel dialogo (lasciamo stare l'argomentazione nella classe) era molto più spesso artificiosa, artificiale e non argomentativa: si pongono domande la cui risposta è già nota (il numero induce a farlo), domande-interrogazione, non domande-argomentazione. Riuscire a trovare i modi, attraverso alcune occasioni e alcuni modelli (non si può fare sempre e quotidianamente), di decostruire, smontare, dare modelli altri in ciascuna disciplina se possibile o almeno in alcune, anche con alcuni degli studenti... Non si può fare tutto e, se il numero è grande, anche solo riuscire a mostrare alcune situazioni di dialogo e di argomentazione credo che sia uno sforzo da fare; anche nell'affanno e nella difficoltà dell'aula numerosa e nella fatica quotidiana. Non sarei invece così ottimista, anche se in genere lo sono, sul fatto che sempre, o spesso, in famiglia ci possano essere occasioni di argomentazione. Noi possiamo proporre quello che sappiamo, con rispetto verso lo studente e profondamente consapevoli, oggi più che mai, proprio nell'intercultura che va al di là della cultura disciplinare, che ci sono altri modi e anche lo studio di altre modalità argomentative. Per quel poco che posso avere letto su alcuni aspetti culturali penso che sia una sfida nella nostra formazione e nella nostra preparazione che dovremmo affrontare e che l'interdisciplinarietà, molto spesso evocata ma difficile e poco praticata, non significhi la riduzione di una disciplina a un'altra, ma, in qualche modo, una curiosità e un rispetto per le reciproche discipline che noi comunichiamo anche a scuola. Credo che questo fatto della curiosità e del rispetto, che nasce solo se si prova a affrontare la fatica che richiede la flessibilità intellettuale che ci vuole per confrontarsi con altri approcci e altri paradigmi, sia anche questo un modello

che lo studente immediatamente coglie. È un po' la chiave interculturale che mi sembra possa essere tratta anche da questa prima esperienza di Accademia: che deve avere richiesto molto tempo e molta fatica a chi l'ha condotta, ma che mi sembra uno stimolo molto interessante.

Domanda – *Oggi nella scuola la parola "metodo" è di gran lunga la più bistrattata: se ne parla normalmente come "istruzioni per l'uso" e, a livello più raffinato, anche come procedura. Parlare di metodo, così come se ne parla nel volume, come connesso al senso, cioè in qualche modo a un'ontologia e a un'antropologia, è la cosa più concreta che esista per chi entra in una classe. In questa prospettiva, pongo un problema che riguarda più il lavoro di insegnante che quello di Accademia. È stato detto che un ragazzo entra in classe desideroso di dare un senso a ciò che studia, ma sempre più l'istinto si contrappone, sempre più il lavoro è sentito come fastidio: quanti ragazzi ho trovato a cui si legge in faccia: «Ci faccia imparare una bella colonna di numeri di telefono: li imparo, glieli dico, prendo 7 e me li dimentico». È una tendenza sempre più forte e per tante ragioni. Tantissimi anni fa don Giussani, parlando dell'insegnamento, diceva che occorre usare categorie adeguate all'età e all'esperienza dei ragazzi; oggi si trovano sempre più ragazzi che hanno categorie esilissime: perciò un percorso in classe ha sempre più bisogno di una dimensione affettiva, cioè di generare quel rapporto con la conoscenza che per tante ragioni è combattuto. Ci sono culture in cui argomentare è fastidioso e anche nella nostra cultura argomentare genera sempre più fastidio, anche negli adulti.*

Cecilia Bellucci

Penso che l'osservazione fatta non descriva solo i miei studenti, ma anche me, perché a volte anch'io penso: «Studio un saggio, lo ripeto in classe e ho finito». Da un certo punto di vista, mi sento partecipe di questa tentazione di abdicare alla propria ragione, non lo avverto come un problema solo degli studenti. Quello che diceva il professor Rigotti, che non si insegna e non si impara da soli, per me è sempre l'occasione di un nuovo inizio. Può capitare che la peggiore mattina dell'anno, in cui arrivo stanca, ho discusso con i colleghi e si affollano i problemi, io entri in classe e cominci a ripetere; ma basta un ragazzo che fa una domanda perché qualcosa cosa lo ha sollecitato e tutto ricomincia. Faccio un esempio: nella mia seconda liceo gli studenti sono educati e attenti, ma stanno in classe molto remissivi (con acre spirito toscano li chiamiamo "i gerani"); perciò quando lavoro sulla traduzione la discussione sulle soluzioni traduttive va avanti a fatica. Qualche giorno fa leggevamo in greco un fram-

mento scherzoso di Ipponatte, rivolto a Pluto, il dio della ricchezza; il manuale riportava diverse traduzioni d'autore e abbiamo cominciato a confrontarle. A un certo punto, una ragazza domanda: "Qual è la traduzione giusta tra queste?". Ho avuto un sobbalzo, perché finalmente abbiamo toccato il problema: «Per rispondere, dicevo, bisogna capire il compito del traduttore. Il traduttore è un mediatore, uno che riceve un testo nella lingua di una comunità e lo consegna a un'altra comunità in un'altra lingua. Un traduttore professionista di solito non fa "errori"; perciò bisogna domandarci chi si è assunto con più pienezza di fattori la responsabilità di questa consegna». Si è aperto un mondo, tanto che alcuni mi hanno chiesto se all'interrogazione potevano portare una loro traduzione. Per me è stata una cosa imprevedibile: finalmente per loro la traduzione si è rivelata come un'assunzione di responsabilità.

Rigotti

Questo tema è decisamente scottante. Effettivamente, abbiamo spesso l'impressione che il compito diventi sempre più impossibile, sempre più irragionevole, tanto è faticoso per molti aspetti. Però, a mio avviso, è qualcosa che in realtà ci interpella in modo più profondo. Con questo condivido l'esperienza che ci ha comunicato la professoressa Bellucci. Nel senso che a noi non è semplicemente domandato di giustificare una posizione, un fatto, una valutazione, ma c'è di più. Ci è chiesto di giustificare il senso che può avere per noi, cioè per il ragazzo, quella cosa su cui vogliamo impegnarci e su cui vogliamo costruire sapere o valutazione etica o politica, a seconda dei casi. Il tema diventa quello di dare le ragioni per il senso di quel che facciamo, per la decisività di quel che facciamo; e quindi, in qualche modo, siamo costretti ad argomentare di più e in modo più radicale, a ragionare interpellando noi stessi, innanzitutto, in modo più radicale. È l'occasione per cui in fondo l'insegnamento non comporta il tedio della ripetizione, non è mai ripetizione.

Nanni

Mi permetto di riprendere la parola per sottolineare un aspetto che è stato citato anche prima. Questo volume si chiude con delle conclusioni che corrispondono in realtà a due momenti di lavoro distinti dal corso iniziale e che hanno un titolo che è, al tempo stesso, una dedica: "A chi ha il coraggio di fare scuola". Nei due interventi si parla di dialogo critico come forma ideale dell'educazione, comprendendo questa corresponsabilità che ci riguarda a tutti i livelli, e di scuola come opera comunitaria, fino a giungere alla progettualità

con cui una scuola si impegna nei confronti dei propri allievi, delle loro famiglie e del mondo. Per me, che insieme al lavoro legato al corso di Accademia sto svolgendo una collaborazione con la Fondazione Grossman, che compare come partner nell'edizione del volume e nell'iniziativa di oggi, questo è un particolare importante, ovvero non stiamo parlando di un'esortazione in generale. Sono perfettamente consapevole che parlare di "conoscenza e compimento di sé", o addirittura di "autocoscienza", parola che abbiamo più volte citato, non è qualcosa che deriva da alcun tipo di procedimento meccanico. In fondo, ci siamo impegnati in un lavoro che può mettere le condizioni per intercettare, raccogliere, costruire, un percorso che favorisca la maturazione di qualcosa che non siamo noi a produrre. Posso rendere testimonianza che anch'io, pur non essendo un insegnante di scuola secondaria, affetto da questa sorta di *virus* di riflessione di cui abbiamo parlato, ho inevitabilmente investito di queste cose i miei colleghi. Non ho detto loro che stavamo facendo Accademia, ma di fatto ha cominciato a stabilirsi un dialogo critico tra me e il mio collega di Cartografia, tra Storia dell'agricoltura e del paesaggio e Cartografia storica; non abbiamo detto niente di particolare ai nostri studenti, eppure questo modo di dialogare crea degli spazi, favorisce dei momenti. Ciò che può diventare progettualità di una scuola o progettualità di insegnanti è avere quella sensibilità, quell'audacia, quel coraggio di correre il rischio di non perdere le occasioni che quotidianamente ci passano davanti agli occhi. In ogni lezione siamo raggiunti da qualcosa che ci interpella, ci crea "incaglio" e che possiamo decidere di lasciar correre anche esprimendo i nostri saperi, oppure possiamo coglierla come un'occasione di crescita e di maturazione di qualcosa che può riguardare anche un'intera aula o un'intera classe.

Vittadini

Mi colpisce molto la capacità di dialogo che si sta realizzando come modo per arrivare alla verità (sono sempre molto spaventato dalle verità che vengono imposte, soprattutto in un ambito educativo, scolastico e universitario). Un dialogo come quello di oggi è un esempio di cosa vuol dire una convergenza sul tema della ragione, in grado di scombinare tutte le culture di appartenenza. Ognuno di noi ha un suo punto di partenza e ha fatto un percorso diverso, ma questa convergenza sulla necessità di una ragione che, invece di imporre delle verità, aiuta ciascuno a scoprire attraverso il paragone con la sua conoscenza e la sua educazione la corrispondenza con le sue esigenze, questa è la scuola; e questo permette quel pluralismo che non porta al nichilismo, all'impossibilità di

30 dialogo, un pluralismo costruttivo che è nelle radici del nostro Paese e dell'idea stessa di università: la possibilità di partire da punti di partenza che sono diversi e di percepire la diversità come una ricchezza. Negli ultimi anni l'ho visto molte volte. Faccio un esempio personale, che poi ha portato a una mostra per il Meeting di Rimini: quando c'è stato il dialogo tra il presidente Napolitano e Benedetto XVI sul Risorgimento (uno dei temi che ha diviso di più l'Italia fino a qualche anno fa), abbiamo visto due uomini, profondamente umani, che hanno mostrato punti di convergenza. È l'idea di andare a prendere radici comuni che mettono insieme, mentre invece questi erano temi che quando ero piccolo dividevano i cattolici e gli altri. Fortunatamente sono sempre di più queste occasioni di incontro. In questo momento in discussione non è una ideologia o un'altra, ma la possibilità di indicare la ragione come modo di guardare la realtà e di percepire le grandi culture in cui siamo immersi come fattori attraverso cui si costruisce un uomo in un pluralismo, nella possibilità di una diversità accettata. A me sembra questo il frutto delle parole "Conoscenza e compimento di sé" e penso che momenti come questo debbano moltiplicarsi perché da qui può venire la risposta alla crisi educativa. Qualunque riforma non può saltare questo lavoro comune.

Spero che questo dialogo continui nelle scuole dove siete, con altri interlocutori che possiamo incontrare per arricchire il percorso iniziato.

