

DALLA CULTURA DELL'ERRORE ALL'IMPARARE AD ERRARE ¹

Diego Napolitani

SOMMARIO

L'esperienza è fattore rilevante nei processi d'apprendimento perché accresce progressivamente le competenze dell'individuo aiutandolo a prendere contatto col mondo circostante e si configura come una prova, un tentativo di accostare ciò che l'uomo non-sa-ancora. L'apprendimento è un tentativo che, in quanto tale, non è mai perfetto e esplora un mondo non compiutamente noto. L'insegnamento è nutrimento culturale e/o spirituale: un ecosistema dove un soggetto trasmette ad un altro qualcosa che è funzionale alla sua crescita; in questo senso tale concetto è legato a quello di trascendenza, intesa in senso concreto, come essere aperti al futuro, al proprio divenire.

La condizione specificamente antropologica spinge l'uomo ad esplorare territori estranei a quello originario, ad errare. Ma errare, inteso in senso restrittivo, significa errore perché rappresenta una deviazione rispetto a codici trasmessi che devono perpetuarsi; chi lo commette non potrà non vivere la colpa, che a sua volta lo obbliga ad una riparazione dell'errore compiuto.

Quando invece nell'insegnamento è contemplato anche il divertimento, inteso come andare oltre della direzione prevista dai codici, l'errore acquista un significato più ampio. Insegnante e allievo, sono coinvolti in un reciproco errare inteso come un girare intorno all'esperienza; tali nuove esperienze potranno costituirsi come saperi e conoscenze idonei a saturare mancanze di prim'ordine o sopravvivenziali, ma capaci di soddisfare quelle di second'ordine, vale a dire il bisogno di relazione specificamente umano.

In quest'ottica l'apprendimento non è soltanto prendere nozioni precofenzionate, ma è assumere dentro di sé, riorganizzandole, le componenti relazionali che hanno veicolato le informazioni

ABSTRACT

Experience is a relevant factor in learning processes because it progressively enlarges an individuals' skills, helping them to come into contact with the surrounding world, while it also constitutes a trial, an attempt to bring closer what man still-knows-not. Learning is an attempt, and as such it is never perfect, it explores a world not fully known. Teaching is cultural and/or spiritual nourishment: an ecosystem in which a subject transmits to another something is functional to their growth; in this sense, the concept is linked to transcendence, meant in the concrete sense, as being open to the future, to one's own becoming.

The specifically anthropological condition pushes man to explore territories alien to the original, it pushes him to err. But to err, meant in the restricted sense, means error only because it represents a deviation with respect to transmitted codes that need to perpetuate

¹ Il titolo è ripreso dal Seminario Rete Stresa *L'errore come risorsa?*, Bergamo, Centro risorse del Comune, 25 febbraio 2000.

themselves. Those who make an error will be unable not to experience a sense of guilt that in turn obliges them to make amends for that mistake.

Un vecchio adagio popolare recita: “Si impara dall’esperienza”.

Si impara dall’esperienza quando questa mostra attriti e difficoltà e si prevede che dal modo di gestire gli stessi nascano nuove prospettive, risorse, idee, visioni per cui, trovandosi poi in un momento successivo di fronte a situazioni analoghe, si ritiene che si possa fare raffronto tra queste e l’esperienza già fatta.

L’esperienza è tale quando ciò che si è vissuto si configura come un evento vero e proprio: qualcosa che si impone all’attenzione propria in un modo rilevante. La rilevanza dell’esperienza è data dalla consapevolezza di avere saputo, in qualche modo, gestire le difficoltà inerenti all’esperienza stessa che saranno fondamento di ulteriori verifiche.

Prende corpo, in questo modo, la rappresentazione di un accrescimento progressivo che abbraccia diversi livelli di difficoltà: tecniche, emotive, in relazione al modo in cui le abbiamo sapute gestire. Tutto ciò viene riproposto in un’occasione successiva e, verificato il modo con il quale si è gestita quella difficoltà, il nuovo evento si arricchisce dell’esperienza già sperimentata.

Ma dov’è la saggezza di questo adagio antico che apparentemente si mostra di un’assoluta ovvietà? Se per esperienza intendiamo banalmente un nostro immediato, facile contatto con il mondo, il concetto stesso di esperienza coinciderebbe con quanto è accaduto in un determinato spazio e tempo, cosa dalla quale non avremmo niente da imparare. La sapienza antica si rivela nel contenuto etimologico della parola esperienza che proviene dal latino *ex-periri*, composto da *ex-* e da *perior* (dal greco *peirao*) che significa “tento, provo, assaggio”, per cui esperienza è “ciò che risulta da un tentativo”, dal contatto con un non-so-ancora.

Questo contatto implica necessariamente due condizioni:

- che si esplori un mondo non già compiutamente noto;
- che si tolleri in partenza il fatto che il tentativo in quanto tale non è mai perfetto; è proprio la sua imperfezione ciò che spinge a ulteriori tentativi di assaggio che saranno a loro volta arricchiti dall’esperienza compiuta.

Queste due condizioni si riverberano nell’ambiguità semantica della parola “errare” che da una parte rimanda alla erraticità del viandante, di “colui-che-va”, e dall’altra rimanda all’errore come lontananza dal Vero.

Questi brevi cenni linguistici solo per avere dei punti di riferimento comuni nell’esperienza d’incontro tra noi, oggi.

Personalmente mi trovo, in questo momento, in una condizione “erratica”: sono impegnato con voi in un mondo, quello della scuola, al di là dei confini del

mio campo professionale, quello della psicoanalisi, a cui sono per altro approdato dopo aver abbandonato la medicina.

Anche nell'ambito psicoanalitico ho vissuto una serie di esperienze "erratiche" avendo preso contatto con diverse scuole di pensiero praticandone i metodi, fin quando ho abbandonato la psicoanalisi "ortodossa" per la costruzione di un modello psicoanalitico che poggia le basi su una visione strutturalmente relazionale e storicistica della mente. Mi sono dedicato a questo negli ultimi 20 anni. Da questa posizione – che ho buoni motivi per ritenere conclusiva, pur se sempre *in fieri* – vedo la pratica psicoanalitica strettamente accostata ad altre pratiche di formazione. Per questo motivo non mi sento del tutto straniero entrando nella vostra casa, nel mondo della scuola.

Ma voglio qui fare un'ulteriore, piccola precisazione su ciò che mi fa sentire prossimo al vostro mondo proponendovi un confronto tra due termini: psicagogia e pedagogia. Perché considero il modello teorico e la pratica psicoanalitica da me adottata come psicagogica? La psicagogia, come sapete, si riferisce a un'antica pratica esoterica nella quale lo sciamano, nella prospettiva di indicare il futuro a chi gli si rivolgeva, evocava i defunti, come se solo questi "sapessero" del destino dei viventi. Evidentemente io non sono uno sciamano, non sono in contatto con gl'inferi e i loro abitanti, non penso a un destino presegnato e implacabile. Ma posso parlare della mia pratica come di una psicagogia perché con i miei interlocutori indago le loro storie, insieme andiamo verificando quanto del loro passato – ciò che è defunto rispetto alla loro attualità – insiste nelle loro scelte, nel loro comportamento, nei loro affetti, e cerchiamo insieme di distinguere nel loro presente quanto può essere riferibile a loro precetti incarnati e quanto, invece, è manifestazione della loro singolare creatività.

Per dirla in breve, si tratta di un sistematico confronto tra componenti "destinali" della loro esistenza e invenzioni progettuali. Questo confronto tra componenti destinali – che scaturiscono dalla storia personale – e componenti progettuali si costituisce come paradigma del loro progetto formativo che è circolarmente parte del progetto dell'analista.

La pedagogia fa invece riferimento alla trasmissione di saperi, di codici, di tecniche da parte di un Maestro nei confronti di allievi, e questa trasmissione viene per lo più intesa come fondata su un rapporto irriducibilmente asimmetrico tra un *paidòs* bisognoso e un adulto dotato di competenze specifiche atte a saturare quella bisognosità.

Possiamo ora tornare all'interrogativo posto all'inizio di queste mie riflessioni: Si può fare della mancanza, dell'errore, una risorsa? Ho già avviato una risposta parlando del concetto di esperienza, mettendo in evidenza il fatto che ciò che la promuove è una "necessità" a uscire dal già noto: non ha

importanza stabilire di quale natura sia questa “necessità” perché comunque si tratta della ricerca di qualcosa che saturi una mancanza.

Se per gli organismi biologici la mancanza coincide con gli appetiti cellulari, per l'organizzazione mentale dell'uomo la mancanza consiste nel suo dispositivo alla conoscenza che si satura attraverso ogni nuova conoscenza solo provvisoriamente e senza garanzie di certezze definitive. Non solo, ma nuove esperienze conoscitive alterano la precedente configurazione soggettiva del mondo, e lacera necessariamente, per parti più o meno estese, il tessuto di affetti e di codici tradizionali nel quale il soggetto aveva fin lì vissuto. Ciò significa che la spinta ad andare al di là dei confini fin lì stabiliti è non solo un trans-gredire in senso letterale, ma lo è anche nella dimensione etica: ciò che mi porta ad andare al di là non è solo l'espressione di una mia mancanza ontologica, ma implica la “colpa del tradimento” di una tradizione. Il racconto biblico della genesi è paradigmatico di questa doppia declinazione del concetto di mancanza: lo stesso atto (il cogliere il frutto dell'albero della conoscenza) è il prodotto dell'intervento di un *daimon* – oggettivato in Lucifero – ed è all'origine della condanna dell'uomo a essere uomo nella sua irriducibile incompiutezza conoscitiva e quindi nella sua inesauribile creatività.

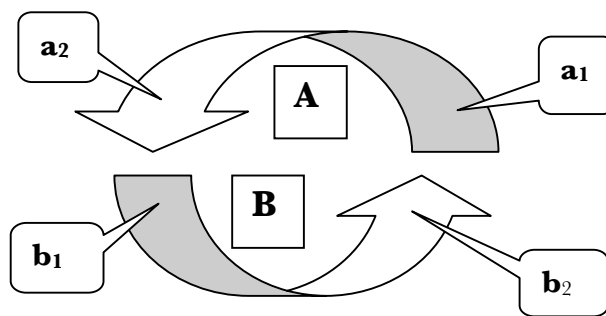
Se dunque la mancanza non viene considerata come “errore”, ma come espressione di una situazione critica in cui si manifesta un conflitto tra una spinta ad “andare oltre” e la paura – a volte paralizzante – di concedersi a questa spinta, allora è possibile valorizzarla come si fa di un grembo materno gravido, impegnato, a volte molto dolorosamente, a buttar fuori il prodotto della propria generatività.

Gli insegnanti fondano e sostengono l'istituzione scolastica. La scuola nel suo complesso è una struttura tripolare rappresentata dagli insegnanti, dagli allievi e dalle famiglie, che interagiscono tra loro pur non essendo quasi mai simultaneamente compresenti. In classe la coppia insegnanti-allievi esclude fisicamente le famiglie, pur essendo queste ben presenti nelle menti degli uni e degli altri. Così, nel contesto familiare il rapporto tra figli e genitori è molto spesso presidiato dalla scuola, come accade per i figli/allievi che presidiano il contatto tra famiglie e insegnanti. Questa “tripolarità” della situazione scolastica è un elemento su cui dovremmo soffermarci per comprendere certi movimenti esistenti nella sua struttura, movimenti mirati all'acculturamento dei giovani. Un acculturamento che avviene secondo norme, codici, aspettative genericamente sociali e più precisamente familiari, secondo prospettive etiche che caratterizzano una certa comunità, un certo tempo, una certa cultura. Intendo come cultura l'insieme di tutti i codici, l'insieme di tutti i fatti che avvengono regionalmente in quel tempo, in quel luogo, in quell'area storica. In questo processo di acculturamento, la parola dominante è insegnare. Insegnare

è propriamente il mettere dei segni, differenziati secondo specifiche competenze, nel “dominio cognitivo” dell’allievo.

Questo “dominio cognitivo” cresce nel bambino e nell’adolescente prevalentemente, pur se non in modo esclusivo, in funzione dei contenuti trasmessi dagli insegnanti e dalle modalità comunicazionali in cui questa trasmissione accade.

L’insegnamento ricorda molto da vicino le provvidenze nutrizionali, quindi si parla di nutrimento anche per intendere il nutrimento culturale o spirituale: io ti fornisco apporti attraverso i quali il tuo sapere cresce. Il rapporto, il paradigma a cui facciamo riferimento, quando pensiamo alla relazione nutrizionale, è uno schema molto elementare, un ecosistema, un ambiente all’interno del quale un soggetto trasmette a un altro soggetto/individuo qualcosa che è funzionale alla sua crescita. Serviamoci, ora, di questo schema per rappresentare questo paradigma:



A indica la posizione dell’insegnante, **a₁** le sue specifiche competenze e **a₂** le sue tecniche espressive.

B indica la posizione dell’allievo, **b₁** le sue capacità percettive e **b₂** l’insieme di segnali di conferma o disconferma che l’operazione di **A** è andata in porto. Questo insieme di segnali, nell’istituzione scolastica e, successivamente in tutte le istituzioni di lavoro, ha il nome di “rendimento”, che ha nella sua radice il significato di restituzione.

Il paradigma a cui facciamo riferimento quando pensiamo alla relazione nutrizionale è molto semplice: è un ecosistema all’interno del quale un soggetto trasmette a un altro soggetto qualcosa che è funzionale al suo sviluppo. Dall’individuo **A** ritorna all’individuo **B** una certa informazione di conferma o disconferma dell’apporto che è arrivato a segno. Il bambino piange, ha fame: la madre lo nutre e il bambino non piange più. In questa circolarità le due frecce però indicano cose diverse; la freccia grossa è una trasmissione di dati che entrano a far parte della costituzione del bambino, mentre la freccia inferiore

indica soltanto una risposta sugli effetti di questa provvidenza da parte di **B** nei confronti di **A**.

Possiamo estendere questo schema al ruolo dell'insegnante: anche l'insegnante trasmette segni, e ogni insegnante ha una sua specificità di codici di metodi di trasmissione; il problema è quello di poter trasmettere adeguatamente questi segni propri consapevolmente. La freccia inferiore, nell'ambito scolastico, che poi si trascina in tante altre istituzioni successive, per il bambino che fa un percorso scolastico rappresenta una parola chiave: rendimento. Questa parola significa: rendere, restituire.

Il rendimento

Che cosa è che il bambino restituisce attraverso il segnale che dà di avere appreso, assunto dentro di sé i segni che l'altro gli ha trasmesso? In che cosa consiste questo rendimento?

Credo che dobbiamo interrogarci sul concetto di rendimento non soltanto per intendere la performance del bambino, la sua capacità di apprendere più o meno velocemente e profondamente, ma dobbiamo considerare la relazione. Se qualcuno rende qualcosa significa che gli è stato dato qualcosa non gratuitamente, ma in attesa di un vantaggio.

Nel linguaggio economico il rendimento è correlato all'investimento, e in ogni istituzione, a cominciare da quella originaria la famiglia, chi ne è a capo investe i suoi sub-ordinati di specifiche aspettative. Anche la scuola è una struttura gerarchica nella quale c'è chi imposta un ordine e chi a questo ordine deve conformarsi. Ma l'ordine non riguarda soltanto una regolamentazione di funzioni in tempi e spazi definiti, ma riguarda fundamentalmente le aspettative di chi è nella posizione dominante che i suoi sub-ordinati lo confermino nella sua identità privata e sociale, al limite, nella sua stessa ragione di vita.

È quanto capita nella famiglia a volte in modo così rilevante da potere ostacolare lo sviluppo di altre modalità relazionali, con grave danno della disposizione del figlio ad "errare" oltre i paletti imposti dall'ordine. Ma a prescindere dalle possibili eccedenze di questi dispositivi, essi sono alla base di quel che comunemente intendiamo con "senso del dovere", là dove il participio passato del latino *debere* si declina esattamente in *debitum*, debito, obbligo di restituzione.

Il potere insegnante fino a qualche secolo fa era di esclusiva competenza della famiglia; la scuola, come oggi la intendiamo, è un'istituzione moderna a cui le famiglie delegano il potere di insegnare. Ma la scuola non risponde solo alle esigenze educative delle famiglie: risponde, forse oggi in modo prevalente, alle aspettative di una società complessa che si conserva nei suoi codici, tende a

perpetuarsi nei suoi valori, grazie all'uniformità culturale depositata con l'insegnamento nell'identità profonda delle nuove generazioni.

È qualcosa che ha a che fare con il concetto di trascendenza, non in senso metafisico, ma in senso concreto: il mio "trascendermi" nell'altro, il mio essere nel futuro dell'altro, il mio perpetuarmi nell'identità dell'altro.

Se noi pensiamo a questo insieme di elementi che riguardano il non detto e il non esplicito – nelle relazioni scolastiche come in qualsiasi altra relazione sociale – ognuno di noi si può chiedere: Quali sono le mie vere aspettative? Che cosa io mi aspetto da te quando, per esempio, ricorro al luogo comune: lo faccio per il tuo bene? Questo è un luogo comune con una grande componente di verità in rapporto alla relazione amorosa che si stabilisce tra un genitore e un figlio, tra un insegnante e un allievo. Ma al di là del "io lo faccio per il tuo bene!" e della gratuità del dono esiste un'altra dimensione, una dimensione a-verbale: "il tuo bene è il bene che tu ricevi a condizione che segui il mio insegnamento".

"Lo faccio per il tuo bene" significa: "io ti nutro perché tu da solo non potresti saturare quella mancanza elementare che è il tuo bisogno di nutrimento. Per poter sopravvivere tu hai bisogno di cibo; io ti nutro senza questo nutrimento tu moriresti". La saturazione di questa mancanza, che potremmo definire di primo ordine, è quella che accomuna tutti i mammiferi, ma la specie umana, come ho già accennato, sperimenta una mancanza che non riguarda la sua sopravvivenza biologica, ma la sua esistenza, una mancanza di secondo ordine. *Ex-sistere* significa "essere fuori dallo stare", connotando il *sistere* (o *in-sistere*) come lo stare all'interno di un mondo definito una volta per tutte, all'interno di una nicchia ecologica determinata dall'esatta corrispondenza tra dispositivi organismici e specifiche risorse ambientali. La disposizione specificamente antropologica a errare, a esplorare territori, fisici e mentali, estranei al territorio dell'origine fonda per l'uomo questa mancanza di secondo ordine, vissuta come incertezza e quindi come necessità di fare prove, di assaggiare, in una parola di fare esperienza.

Ma se esistenza significa uscire fuori dai confini predefiniti, l'esistere implica comunque, per parti più o meno estese, una lacerazione dei tessuti di codici e precetti che, nell'implicita aspettativa di genitori, maestri e delle istituzioni in genere, si vorrebbero perenni. Chi affida a questa continuità transgenerazionale il senso del proprio trascendersi nel sub-ordinato, non potrà non marchiare ogni deviazione come errore, e chi lo commette non potrà non vivere quello specialissimo sentimento umano che è la colpa. La colpa è in prima istanza il segnale emotivo di una continuità trascendentale (assolutizzata nell'orizzonte religioso) in qualunque modo interrotta o minacciata, ed è quanto induce alla "riparazione" dell'errore compiuto.

Ecco quindi che c'è un limite molto preciso: il concetto stesso di "errore" è inteso come una deviazione rispetto a quel codice che io ti trasmetto, anche con amore. Ciò a cui entrambi siamo vincolati è un codice che deve rimanere uguale a sé stesso: codice etico, sociale, culturale, che deve sostanzialmente perpetuarsi attraverso queste congiunzioni particolari tra figure genitoriali e filiali, ivi compresi ovviamente l'insegnante e l'allievo. Ma dobbiamo qui prendere in considerazione un paradosso: l'aspettativa del genitore che si può riassumere nella frase biblica: "tu sarai a mia immagine e somiglianza", non può esaurirsi nella cieca obbedienza del figlio, perché se così fosse il figlio verrebbe meno proprio al compito di riprodurre l'immagine del genitore in quanto creatore: è proprio nel suo dispositivo mentale a inventare, a creare e quindi a trasformare il mondo e i suoi originari codici, che sta la somiglianza essenziale del figlio al genitore in quanto generatore di mondo.

Ci sono dunque questi due momenti di forza: quello per cui l'uomo vuole esistere, ma allo stesso tempo vuole sopravvivere; quello per cui l'uomo vuole inventare, ma allo stesso tempo vuole conservare; quello per cui vuole sentire che i propri piedi poggiano sulla terra solida e ferma e quello per cui l'uomo vola con la fantasia prima ancora che con aeroplani e astronavi. Come si mettono insieme queste due componenti? E in che modo noi insegnanti affrontiamo questa radicale contraddizione? Anch'io dirigo una scuola di formazione in psicoterapia e partecipo con voi alle preoccupazioni, alle ansie, al travaglio del progetto formativo ed educativo diverso, ma con aspetti molto prossimi a quelli vostri.

Apprendimento e divertimento

Nella scuola di un tempo, abbinare apprendimento e divertimento sarebbe suonato come una bestemmia. Oggi è entrato all'interno del nostro mondo e della nostra cultura il concetto di divertimento. Divertimento è un uscire al di fuori, di-vertere, andare al di là del verso, della direzione prescritta. Si gira intorno, si va errando intorno al testo. Chi è stata mamma ricorderà un'esperienza particolare del bambino attaccato al seno quando interrompe la suzione per giocare col capezzolo, le mamme giocose se ne rendono conto. Le mamme frettolose pensano che devono semplicemente saturare una pancia vuota, non si accorgono che il bambino intorno al seno, intorno al capezzolo, certamente gioca.

C'è la saturazione di una mancanza di prim'ordine: succhiare il latte, ma accanto c'è il divertimento cioè giocare con il capezzolo che nasce dall'esigenza di soddisfare una mancanza di second'ordine che è il bisogno di relazione.

Per una madre frettolosa ogni distrazione rispetto al processo di saturazione della mancanza di primo ordine è un “errore” che va eventualmente corretto. Ma il bambino ci prova ancora e continua a giocare, a “divertirsi”. La madre che sa giocare con il bambino mugola insieme con lui. E si crea tra loro quel gioco scherzoso di rimandi di suoni e di gesti, che stanno a indicare che sta succedendo qualcosa di importante.

La mancanza di prim'ordine ha a che fare con bisogni biologici e sopravvivenziali, mentre la mancanza di second'ordine riguarda bisogni esistenziali. Il divertimento è quel momento dell'esistenza in cui si esce fuori dai confini, si va oltre l'azione di riempire uno stomaco vuoto. La mancanza di second'ordine è estremamente precoce e si annuncia nell'età dell'allattamento.

In assenza del confronto con la mancanza di second'ordine, cioè con l'esistenza, con l'inventività, con il divertimento, il bambino non può fare esperienza vera di apprendimento di sé e del mondo, perché attraverso il gioco errante intorno al capezzolo, il bambino sperimenta la sua esistenza.

Facendo riferimento a questa relazione paradigmatica, possiamo dire che non esistono schemi di attuazione per il superamento della contraddizione tra mancanze di primo e di secondo ordine.

Possiamo affermare che l'apprendimento non è soltanto prendere nozioni preconfezionate, ma è un assumere dentro di sé, riorganizzandole, le componenti relazionali che hanno veicolato le informazioni. L'apprendimento, in questo senso, nasce da un processo di assimilazione, di assunzione dentro di sé degli elementi presenti nel patrimonio concettuale, personale, ideale, culturale e tradizionale, ma ricomposti nel modo in cui un poeta fa con le parole del linguaggio comune. Le parole del poeta trascendono, alludono ad un silenzio.

Il gioco del bambino col seno è un atto poetico, perché il gesto del bambino ha la stessa funzione della parola nella poesia: entrambi, gesto e parola, alludono ad una mancanza, al silenzio, al mistero. Il gesto del bambino e la parola del poeta indicano il divenire dell'esistenza.

Nella mia pratica di insegnamento, a esempio, mi attengo rigorosamente al programma didattico: quei testi, quegli orari e quella periodicità delle lezioni attraverso i quali mi aspetto che gli allievi imparino, quelle prove che mi consentono di verificare se i miei investimenti hanno ottenuto un soddisfacente rendimento. Nel corso di queste attività mi dispongo ad offrire non soltanto una voce informativa, ma anche un ascolto particolare che mi consente di cogliere strada facendo i guizzi espressivi dei miei allievi. Al di là dei toni scherzosi corrispondenti a una certa “leggerezza” della mia impostazione retorica, mi capita con una certa frequenza di cogliere in questi guizzi spunti autenticamente creativi che spesso mi costringono a ripensare i contenuti e i modi del mio parlare. La scuola insomma non è soltanto sede di processi informativi, ma è una vera e propria “officina formativa”. In linea generale si può

a buon diritto parlare di formazione solo quando il processo comunicazionale non si esaurisce in una trasmissione unidirezionale di dati, ma diventa anche processo di crescita dello stesso insegnante.

Interrogativi e contrasti dell'educazione

Mettere insieme la saturazione delle mancanze di prim'ordine con la saturazione delle mancanze di second'ordine pone un interrogativo che poggia sul confronto tra la relativa libertà che avviene in un rapporto personale, individuale, e il senso di costrizione che si avverte in una cornice istituzionale. Questo confronto apre interrogativi critici.

Quando parliamo di formazione ricorre spesso il termine crisi.

Siamo abituati a considerare la parola crisi come sinonimo di malattia: “ha la crisi epiletica, ha la crisi cardiaca”; e si pensa al rimedio.

Nella crisi della scuola di oggi: dove è il male? Negli insegnanti che non insegnano? Nei familiari che si risucchiano i bambini nelle loro culture tribali? Il male è nei bambini che sono “testoni” e che non si impegnano?

Il male si cerca per giustificare il fatto che la scuola è in crisi; la politica, il parlamento, l'economia, la famiglia, tutto oggi è in crisi.

La parola crisi ha un'origine nobile: viene dal greco *crino* che significa giudico, valuto. Ogni momento che ci espone a una frizione tra elementi contrastanti ci costringe a un ripensamento dei parametri abituali di giudizio che in quel momento sono insufficienti o inadeguati.

La valutazione che ne può nascere in una forma originale è rischiosa, è una sfida, richiede di essere provata, sperimentata, tuttavia il momento da cui scaturisce va comunque visto come un'emergenza preziosa perché mobilita l'attività più nobile del pensiero. Non è l'espressione di un male al quale porre un frettoloso rimedio.

Essere in crisi significa essere in un momento di passaggio in cui le cose non sono del tutto definite, non sono sufficientemente chiare. Nell'esperienza di crisi è implicito sentire un certo tormento che è lo stesso che sperimentiamo nei processi di auto o etero valutazione. Nell'esprimere un nostro giudizio originale facciamo i conti con la nostra solitudine, cosa che risulta a volte così intollerabile da farci rinunciare a quanto nasce in noi per rifugiarci nei più rassicuranti giudizi di senso comune che sono i pre-concetti, cioè quanto è stato già concepito da altri, in altri luoghi e altre circostanze.

La parola “concepire” rimanda a un'esperienza di natalità: il concetto è quel che nasce dal mio pensiero, dalle mie visioni. Paradigmaticamente, se nella valutazione di un allievo ne connoto il rendimento insufficiente, tanto da quantificarlo numericamente con un “2”, assolvo a un compito che mi compete.

Se la cosa finisce lì, non affronto gli interrogativi che potrebbe rendere complessa la mia valutazione, fino a mettermi in crisi: in che misura quel cattivo rendimento è correlato all'incompiutezza della mia pratica pedagogica? In che misura personalmente mi sono arricchito dall'incontro con quell'allievo? E lui, di che cosa si è arricchito nel suo incontro con me? E gli ordinamenti scolastici nei quali ci muoviamo facilitano o inibiscono un incontro felice? Quali relazioni ho stabilito con la famiglia al fine di trasformare un rapporto pregiudizialmente antagonista, in un rapporto di alleanza pedagogica? Questi e tanti altri interrogativi potrebbero farmi venire un'idea, o tante idee da formulare con chiarezza in me in termini di concetti. Se posso accogliere questi interrogativi, potrò mostrarli ed esporli come punti critici, in tempi e modi adeguati, a tutti i protagonisti della vicenda (l'allievo, la famiglia, i colleghi, la direzione scolastica). Questa operazione mi consente di svincolarmi dal circolo vizioso della crisi intesa come errore e promuovere, invece, circoli virtuosi che modificano e trasformano la relazione tra i protagonisti della vicenda formativa, generando apprendimenti veri.

Per esempio potrò, allora, mettere insieme il divertimento con l'impegno, con il dovere, con il rendimento. Potrò coniugare il sentimento di appartenenza alla medesima istituzione con il mio respingere il collega della porta accanto per timore del suo giudizio critico; potrò salvaguardare l'esigenza di valutazione "oggettiva" dell'allievo tenendo conto della complessità in cui questa valutazione si esprime.

Alla base di queste coniugazioni c'è il proprio appassionato essere dentro alla complessità di queste relazioni, il proprio inter-esse. Questo consiste in una disposizione "amorosa" nei confronti dell'altro, della situazione, della professione, del pensiero, della teoria. In mancanza di questa disposizione amorosa, di questo eros non c'è tecnica o metodo che possa sostenere nessuno di noi nell'esperienza di solitudine a cui la pratica di insegnamento, nel suo spessore complesso, ci espone.

Prima parlavo del rapporto tra madre e bambino, di questo poter vivere al di là del confine, di questo comporre nella relazione di nutrimento sia una saturazione della mancanza di primo ordine che una condivisione dell'esperienza di mancanza di secondo ordine.

Questo nasce per la partecipazione amorosa che esiste tra i due attori di questo particolare rapporto, la madre e il bambino. Ma, se stiamo attenti, possiamo utilizzare questo rapporto come un paradigma, perché l'interesse che ci suscita una situazione, un pensiero, una persona, è venato sempre di un turbamento emotivo che, a volte, prende una direzione di fuga: paura, sgomento, spaesamento; a volte, prende invece una direzione di attrazione, di coinvolgimento, diviene l'essere presi dentro a qualcosa di comune. È il progetto che nasce da questo essere presi in qualcosa di comune che suggerisce

poi i modi della coniugazione di questi apparenti opposti: diversità e intimità, diffidenza e confidenza, il primo e il secondo ordine di mancanze. Il progetto non si dà una volta per tutte ma cresce con noi; ci fa crescere e cresce contemporaneamente con noi. Il progetto emerge da un programma, ma non coincide con questo nella sua staticità prescrittiva. I programmi vanno bene per i computer o vanno bene per le disposizioni ministeriali. C'è un programma a cui non si può scappare e ci si adegua. È il modo con cui ci si confronta con il programma che può sottrarre la pratica alla tirannia della burocrazia.

Il tema della valutazione è un momento del programma didattico. Ma quando, come accade tra voi, questo momento programmatico diventa oggetto di un interesse comune, condiviso, a cui dedicate ingegno, fantasia, tempo e fatiche organizzative, allora voi costruite e allevate un progetto.

In nessun campo delle attività umane un progetto può svincolarsi da una teoria, perché è solo la teoria che può creare un campo mentale condivisibile e di grande potere orientativo nella disparità di ruoli e di situazioni contingenti. La teoria non è un feticcio da idolatrare, ma è il prodotto di un pensiero, per lo più collettivo, che ci consente di sfruttare al meglio le nostre e le altrui risorse. Come prodotto del pensiero umano, la teoria va allevata, e se diventa così elemento della vita affettiva, questo essere bagnata dagli affetti, rende la teoria oggetto di amore, quindi di interesse affinché cresca in quanto già esperita.

Riflettiamo infine sulla parola "sfruttamento": sembra questa una parola brutta che rimanda a una relazione negativa, cioè che nega l'altro nella sua irriducibile alterità. Sfruttamento è anche raccogliere i frutti di un campo; posso raccogliere frutti con modalità diverse. Rapino se prendo i frutti di una terra che non amo, che non ho coltivato; raccolgo quando quei frutti mi rappresentano, quando la terra mi restituisce, attraverso quei frutti, il mio amore per lei.

Noi qui, tutti insieme, ci troviamo sulla terra della scuola e pratichiamo insegnamenti. Si tratta di vedere se questa terra vogliamo sfruttarla col minimo sforzo nella prospettiva del maggior vantaggio possibile (cosa a cui talvolta siamo costretti per un insieme di circostanze, personali e istituzionali), o se intendiamo mantenerci al riparo da questa condizione di marginalità per diventare autentici protagonisti nella vita della scuola che è per gran parte la nostra stessa vita.

Pregandovi di non intendere queste mie parole come un predicozzo moraleggiante, vi dico ancora che non c'è alcun manuale del "buon educatore" che possa sostituirsi al nostro intridere la terra con il nostro sudato amore.