





## Formazione e cultura

Collana fondata da Antonio Erbetta  
e diretta da Elena Madrussan

### *Comitato scientifico*

Miguel Benasayag (Université de Lille 3), Gabriella Bosco (Università di Torino), Massimo Canevacci (Universidade Federal Santa Catarina, Brasil), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Enrico Testa (Università di Genova)



**Esperienze formative  
nella scuola secondaria**  
*Lingue, civiltà, culture*

a cura di  
Elena Madrussan



Ha contribuito alla pubblicazione del volume il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino.

© Ibis, Como – Pavia 2019  
[www.ibisedizioni.it](http://www.ibisedizioni.it)  
I edizione: dicembre 2019  
ISBN 978-88-7164-623-7

9 *Introduzione*

- 13 Elena Madrussan, *Formare e conoscere nella scuola secondaria. Profili pedagogici e prospettive operative*
- 37 Francesca Filippini, *The Civil Rights Movement. Fare cultura e educare alla diversità nella scuola secondaria di primo grado*
- 55 Francesca Usberti, *L'esperienza dell'incontro, in provincia. Connaître, se connaître, comprendre in una scuola secondaria di primo grado*
- 67 Chiara Dotta, *La letteratura francese e il coraggio di vivere. Tra i banchi di un Liceo linguistico*
- 83 Emanuela Simoncini, *Il bello sconosciuto, il bello che forma. Opera lirica e letteratura inglese nelle classi di un Istituto professionale*
- 97 Lorella Giannone, *Scoprirsi autori attori. Ideare e interpretare uno spettacolo teatrale plurilingue in un Istituto Tecnico turistico*





## Introduzione

Portare l'attenzione sulle possibilità formative della scuola secondaria può voler dire molte cose. In questo volume s'intende restituire all'esperienza formativa il suo significato originario, relativo alla dimensione esistenziale e progettuale del dare forma all'esistenza e, con essa, alla personalità soggettiva. Un significato troppo spesso sovrapposto o subordinato, nella scuola secondaria, all'intenzione performativa e alle finalità strumentali dell'apprendimento. Tant'è vero che dall'impostazione performativa del discorso – peraltro decisamente ottimistica nella sua linearità – emergono una serie di conseguenze, di cui almeno un paio decisamente rilevanti. La prima è che alla scuola viene sostanzialmente sottratto il compito emancipativo-culturale: le competenze apprese dovranno essere utili e riproducibili anche in contesti differenti dall'attuale, i soggetti dovranno essere capaci di interpretare al meglio e anticipare o risolvere i problemi posti dalla realtà; ma il significato della realtà e dei problemi che essa pone, la loro pertinenza rispetto alla capacità interpretativa del soggetto o la loro derivazione da un sistema culturale composito, complesso e non casuale rimangono questioni esterne al lavoro scolastico. Eppure, insegnare a risolvere e a capire come risolvere non equivale a insegnare a capire il problema, la sua origine, il suo significato e i suoi orizzonti. E non si tratta, come qualcuno potrebbe pensare, di livelli di competenza diversi: si tratta, invece, di concezioni differenti della cultura e del suo ruolo, di processi di acquisizione (che implicano capacità di elaborazione complessa, ma non di messa in discussione) o di processi di interpretazione (che implicano capacità di acquisizione, anche passiva e strumentale, ma con

un fine euristico esplicito e autonomo). I primi derivano dalla realtà, i secondi la trasformano.

Di qui, allora, la seconda conseguenza, che riguarda l'insegnante e il suo ruolo (prevalentemente) trasmissivo/selettivo/performativo – quindi, sostanzialmente esecutivo – oppure il suo ruolo (prevalentemente) formativo – quindi, sostanzialmente educativo-emancipativo. Nel primo caso – di nuovo – la cultura e il sapere sono strumentali alla realtà contingente; nel secondo caso sono strumentali all'esistenza soggettiva e alla dimensione sociale. Del resto, se un'ampia letteratura scientifica pedagogica (e non solo) affronta da tempo tali questioni, ciò significa che esse pongono questioni significative e sempre attuali.

Va poi sottolineato che gli insegnanti di scuola secondaria, per come è concepita da tempo la loro formazione, sembrano ancora troppo lontani da una adeguata consapevolezza pedagogica, la quale finisce per esaurirsi troppo spesso nell'acquisizione di abilità metodologico-didattiche e docimologiche, laddove la componente più propriamente educativo-formativa si riduce a una sorta di autodisciplinamento fondato sulle proprie convinzioni e attitudini personali, rimanendo, così, latente la dimensione pedagogica culturalmente argomentata.

Ricondurre, invece, la funzione educativa e il ruolo formativo della scuola e degli insegnanti alla pregnanza esistenziale e sociale dell'esperienza scolastica secondaria *in quanto* questione culturale, è sembrato, alle Autrici di questo volume, un argomento su cui vale la pena soffermarsi.

Così, assumendo le Lingue e le Civiltà moderne come ambiti del sapere per i quali l'apertura di orizzonti, la scoperta e la conoscenza di modi e stili, la comparazione sociale e culturale di tradizioni e modelli, corrispondono ad altrettanti esercizi di intelligenza e di formazione, ne viene che lo studio e la curiosità critica possono saldarsi alla relazione educativa e culturale tra insegnante e studente. In questo senso, ascoltare chi insegna è parso a chi scrive non solo un atto doveroso di attenzione ad una seppur circoscritta situazionalità scolastica, ma si è rivelato, soprattutto, un modo per verificare quanto e come tale intenzionalità educativa sia effettivamente praticata.

Di qui la scelta di descrivere alcune esperienze esemplari, diversificate e per grado di scuola e per tipo di studi, in modo da offrire uno sguardo plurale, relativo a contesti e a impostazioni del lavoro differenti, con l'intento di restituire spunti operativi e occasioni di riflessione.

Le esperienze proposte, dunque, riguardano due scuole secondarie di primo grado e, per quanto riguarda il secondo grado, diversi ordini di studio: un Istituto professionale, un Istituto tecnico turistico, un Liceo linguistico. Questa scelta mira a favorire la consapevolezza che la scuola si struttura su specifiche esigenze territoriali e sociali (i diversi quartieri di Torino dove si trovano le scuole, con la loro storia e le loro popolazioni scolastiche) e lungo un raggio d'azione che non può non tener conto degli ancoraggi esistenziali che tali condizioni di partenza implicano per tutti gli attori coinvolti.

Sul fronte della scelta disciplinare, l'esplorazione del lavoro su tre delle lingue maggiormente studiate – inglese, francese, spagnolo – consente di evidenziare linee di continuità e di differenziazione, le quali si accompagnano alle scelte metodologiche ritenute più opportune dall'insegnante nel contesto specifico e agli obiettivi d'apprendimento stabiliti. In questo orizzonte, ciascuna insegnante, con il proprio stile, ha condotto attività formative e didattiche a partire da quei nuclei tematici – i diritti civili, l'incontro con lo straniero, la conoscenza personale attraverso la letteratura, il bello nell'opera lirica, l'ideazione attraverso il teatro – educando, di volta in volta, ad approfondire il senso del rapporto con la cultura o a rovesciare lo stereotipo che la riguarda.

Tali attività presuppongono sempre un forte investimento professionale dell'insegnante. Un investimento caratterizzato sia dalla capacità di osservazione e di ascolto della situazione sia dalla correlata capacità progettuale – e di sfida – che la realizzazione operativa dell'idea implica. Tuttavia, nessuna delle esperienze è stata condotta e viene qui proposta in quanto eccezione rispetto alla quotidianità: lo testimonia la loro potenziale riproducibilità, ma, più in profondità, lo testimonia l'atteggiamento preliminare con il quale il lavoro formativo è stato concepito *ab origine*.

Nella piena consapevolezza delle molte e sempre più pressanti difficoltà che gli insegnanti sono chiamati a fronteggiare – non ultimi il carico burocratico-organizzativo e l'attitudine sequenziale che esso suggerisce –, il volume tenta di mostrare una via che non smarrisca, tra le tante fatiche, l'impegno educativo come traccia di senso del mestiere d'insegnare.

*Elena Madrussan*



# Formare e conoscere nella scuola secondaria

## *Profili pedagogici e prospettive operative*

Elena Madrussan

### *La “conoscenza pertinente” e il presupposto educativo*

In uno dei suoi più recenti volumi Edgar Morin analizza la crisi dell'educazione e la crisi dell'insegnamento in quanto espressioni della crisi della cultura del nostro tempo. Secondo il pensatore francese le due crisi sono connesse e si alimentano a vicenda in virtù del paradosso che le vede oggi separate. Attualmente, infatti, la ricerca di ancoraggi epistemici che supportino la frammentazione dei saperi in ambiti specialistici distinti tra loro ha contribuito a far mancare all'educazione e all'istruzione di una prospettiva di ampio respiro, capace di collocarsi sul piano della conoscenza per la vita anziché limitarsi al piano dell'ottimizzazione cognitiva.

In questa chiave, riprendendo il terzo, fondamentale, lavoro sul metodo<sup>1</sup>, Morin lamenta da tempo che “ovunque si insegnano conoscenze, da nessuna parte si insegna che cos'è la conoscenza”<sup>2</sup>. Tale assenza di una

<sup>1</sup> Cfr. E. Morin, *La Méthode III. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, trad. it. di A. Serra, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989. Sempre di Morin, per una lettura della crisi in relazione a organizzazione e trasformazione, si rinvia al recente E. Morin, *Pour une Crisologie*, Paris, Editions de L'Herne, 2016, trad. it. di M. Cerami, *Per una teoria della crisi*, Roma, Armando, 2017. Quanto alla letteratura pedagogica sul paradigma della complessità, si rinvia almeno a: AA. VV. (a cura di G. Bocchi, M. Ceruti), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1988, F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; M. Callari Galli, F. Cambi, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003; G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004; G. Annacontini, *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Firenze, ETS, 2008.

<sup>2</sup> Cfr. E. Morin, *Enseigner à vivre*, Arles Cedex, Actes Sud/Play Bac, 2014, trad. it. di S. Lazzari, *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2015, p. 13.

prospettiva culturale complessa – per la quale la conoscenza è, invece, “fenomeno multidimensionale, nel senso che essa è inseparabilmente, fisica, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale, sociale”<sup>3</sup> – è il risultato di ciò che è stato “spezzato dall’organizzazione stessa della conoscenza, in seno alla nostra cultura; quei saperi che, legati, permetterebbero la conoscenza della conoscenza, sono disgiunti e frammentati”<sup>4</sup>. Ora, l’“organizzazione della conoscenza in seno alla nostra cultura” è determinata, anche istituzionalmente, dal perseguimento dell’apprendimento funzionale e dello sviluppo personale, pensati poi in funzione autocorrettiva attraverso l’apprendimento permanente (*lifelong learning*) come obiettivo strategico di conformazione dei saperi alle richieste di professionalizzazione del mercato globalizzato<sup>5</sup>. Tale presupposto, che da più parti è stato analizzato scientificamente e criticamente, rischia di ridurre il discorso pedagogico all’allestimento di strutture di apprendimento e insegnamento in grado di corrispondere alle ‘urgenze’ del nostro tempo, lasciando, tuttavia, troppo spesso inevasa la domanda sul senso dell’educare e dell’insegnare<sup>6</sup>.

Eppure tale interrogativo incide profondamente sulle pratiche educative e formative, sui linguaggi e sui loro significati, che s’incarnano, a loro volta, nei soggetti, nelle relazioni, nelle situazioni reali. In altri termini, l’assenza – o la perdita – della domanda sul senso dell’educare rischia di ridurre l’educare stesso ad una pratica normativa (o esecutiva), producendo quella crisi dell’educazione e dell’insegnamento, quella separazione tra vita e cultura, denunciata da Morin (e non solo), di cui si avvertono, in situazione, gli effetti dello smarrimento e dell’insignificanza. I vissuti di difficoltà che permeano la quotidianità di chi insegna e di chi apprende,

<sup>3</sup> Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, cit., p. 16.

<sup>4</sup> *Ivi*, pp. 16-17.

<sup>5</sup> Per una prima analisi delle sorti della scuola italiana, anche dal punto di vista istituzionale, cfr. F. Cambi, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008; “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, *La scuola in frantumi*, n. 11, 2010; M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2017; M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

<sup>6</sup> Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 2000; M. Contini, *Etica della professionalità educante*, in “RPD”, n. 2, vol. 4, 2009; *Senso e azione in educazione*, “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 21, 2015; *Pensare l’educazione oltre le derive del tempo presente*, “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 23, 2016; M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, libreriauniversitaria.it, 2017.

di chi educa e di chi è educato, di chi si forma o progetta la propria formazione, possono invece rivelarsi sintomi di un cortocircuito. Un cortocircuito per il quale la sottovalutazione del vissuto (in qualità di fenomeno secondario e mutevole) contribuisce ad allontanare la comprensione delle ragioni per le quali l'apprendimento risulta più difficoltoso e parziale e l'insegnamento risulta più debole e sovraesposto, risolto com'è nella valutazione della propria performatività. Tale sintomo, poi, diventa tanto più cogente quando, come nella scuola secondaria, la vita si fa tema preminente per chi apprende e non trova – spesso malgrado le buone intenzioni di chi insegna – corrispondenza con i contenuti del sapere<sup>7</sup>.

Da questo punto di vista, dunque, la semplificazione delle conoscenze che un settorialismo troppo spinto ha inesorabilmente portato con sé ha finito per fare dell'apprendimento stesso un'esperienza che può connettersi alla vita solo se e quando sa dimostrarsi pratico.

Viceversa, la ricomposizione dei saperi in un sistema dinamico e interdisciplinare, che corrisponda alla correzione di questo “errore del pensiero riduttore e del pensiero disgiuntivo”<sup>8</sup>, è possibile, secondo Morin, attraverso un profondo cambiamento di natura squisitamente pedagogica: “la nostra educazione, per quanto dia strumenti per vivere in società (leggere, scrivere, far di conto), per quanto dia gli elementi (sfortunatamente separati) di una cultura generale (scienze della natura, scienze umane, letteratura, arti), per quanto si dedichi a preparare o a fornire un'educazione professionale, soffre di una carenza enorme per quanto concerne il bisogno primario di vivere”<sup>9</sup>. Il che, producendo errori e illusioni, produce anche l'incapacità di cercare e conquistare “la conoscenza più pertinente possibile”<sup>10</sup>.

Ora, “la conoscenza pertinente” non è quella che risponde immediatamente e in maniera univoca ad una domanda specifica, oppure quella che

<sup>7</sup> Su adolescenza e giovinezza, opportunamente lette in chiave pedagogica, si vedano almeno: P. Barone, R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1999; P. Barone, *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini, 2009; A. Erbetta, *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica ed autenticità esistenziale*, Milano-Firenze, La Nuova Italia-RCS, 2001; U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007; M. Benasayag, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Milano, Feltrinelli, 2016; G. Burgio, *Adolescenza e violenza*, Milano, Mimesis, 2017.

<sup>8</sup> Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere*, cit., p. 16.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 17.

risolve nella maniera più efficiente un problema, ma è quella conoscenza che s'incunea nella vita, insegnando a comprendere il problema stesso in quanto espressione di un sistema complesso di connessioni culturali. Si tratta, direbbe Fulvio Papi, di una conoscenza che richiede interiorizzazione, non semplicemente in quanto sapere che va 'assorbito', ma in quanto occasione di comprensione e oggetto di riflessione<sup>11</sup>. Tale conoscenza, non a caso, sa essere eloquente e persuasiva anche in assenza di giustificazioni utili all'apprendimento strumentale.

Di qui l'esigenza di partire primariamente da una "conoscenza della conoscenza" che sia posta, con evidenza, al servizio della vita, ossia della educazione come comprensione del mondo, di sé, degli altri. Del resto, sebbene non sia possibile, letteralmente, "insegnare a vivere"<sup>12</sup>, all'educatore è spettato, a seconda delle epoche e degli approcci, il compito d'interpretare il rapporto tra vita e cultura nei termini dell'esemplarità (le figure del Maestro come modello), o facendosi guida (l'educatore che comprende capacità e vocazioni e accompagna l'educando nella loro scoperta e nel loro sviluppo), o indicando le possibilità interpretative (l'educatore come 'liberatore', che coltiva la capacità critica e libera dell'educando)<sup>13</sup>.

Ma nel nostro tempo, almeno due fattori decisivi determinano un marcato distanziamento dall'educativo come luogo del rapporto tra esistenza e cultura. In primo luogo, l'accelerazione dei processi di acquisizione di saperi utili e spendibili, che determina una contrazione – fino al dissolvi-

<sup>11</sup> A questo proposito, per un approfondimento critico, si rinvia a F. Papi, *L'educazione imperfetta*, a cura di E. Madrussan, Como-Pavia, Ibis, 2016, in particolare pp. 55-86.

<sup>12</sup> Il titolo del lavoro riprende una celebre affermazione di Rousseau, di cui lo stesso Morin riconosce la provocatorietà: "La massima è eccessiva, perché si può solo aiutare a imparare a vivere". Tuttavia, "insegnare a vivere non è solo insegnare a leggere, scrivere e far di conto, né solamente insegnare le conoscenze basilari utili della storia, della geografia, delle scienze sociali, delle scienze naturali. Non è concentrarsi sui saperi quantitativi, né privilegiare la formazione professionale specializzata: è introdurre una cultura di base che includa la conoscenza della conoscenza". Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere*, cit., pp. 11-13, *passim*. Al di là dell'approccio moriniano, sui rapporti tra educazione ed esistenza: A. Erbetta, *Luoghi di crisi*, Torino, Il Segnalibro, 1992; Id., *Educazione ed esistenza*, Torino, il Segnalibro, 1998; R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002; Id., *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

<sup>13</sup> Per un profilo storico della questione si rinvia ai classici H. Leser, *Il problema pedagogico*, 5 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1946; J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, 3 voll., Milano, Mondadori, 1979.



mento – della riflessività in merito al senso e alla progettualità dei compiti dell’educazione. Figlia anche della settorializzazione dei saperi, questa falla rischia di ridurre l’educativo alle tecniche di efficientamento dell’acquisizione di saperi e l’‘esistenza’ all’interiorizzazione di ‘abilità sociali’ i cui confini sono formalizzati, peraltro, dai saperi stessi<sup>14</sup>.

Dall’altra parte, il paradosso per il quale alla diffusione capillare dell’aggettivazione ‘educativo’ e – soprattutto – ‘formativo’ corrisponde un indebolimento evidente della progettualità, dell’interpretazione, del lavoro riflessivo in e oltre la situazione, non sembra far altro che dimostrare l’urgenza, per chi opera in ambiti educativi e formativi, di una esplicita scelta etico-pedagogica, supportata da un approccio culturale avvertito e argomentabile, in grado di far presa sulla contingenza del reale<sup>15</sup>.

Non è certo un mistero, pedagogicamente parlando, che educare (nei suoi significati più noti di allevare, di nutrire e di trar-fuori) e formare (nei termini del ‘dare forma’) debbano iscriversi in una più vasta visione del mondo e della realtà (educare a cosa? come? e in quali circostanze?), culturalmente consapevole e criticamente elaborata. Educare e formare sono, dunque, azioni pedagogiche che – dalla cultura greca antica ad oggi – chiamano in causa questioni assai complesse, come i rapporti tra sapere e potere, la dimensione politica dell’educare, la moralità che pertiene alla scelta dei fini dell’educazione, e che orienta, quindi, l’educare stesso, la

<sup>14</sup> Nel corso del testo si mostra, per esempio, come certi campi del sapere culturale ed esistenziale siano deliberatamente espunti dall’orizzonte esperienziale scolastico. È il caso dell’arte – della letteratura e del teatro in particolare – per studenti di Istituti professionali o tecnici, per i quali il campo dell’esistenza stessa non prevede la possibilità di guardare al di là di esperienze già-date e già-vissute nel loro comune esperire. Non diverso è, peraltro, per gli studenti liceali, che vedono riproposta a scuola la molteplicità di esperienze già messe loro a disposizione dalla vita. È, dunque, questa continuità prevedibile e pre-disposta di possibilità che, educativamente, può essere interrotta e alterata, per introdurre nuove proposte esperienziali capaci di diventare nuove letture della realtà. Oltre che nuove prospettive di vita, qualora esse risultino feconde per chi le sperimenta.

<sup>15</sup> Mario Gennari sostiene che ciò accade, non a caso, nell’ambito dei saperi pre-costituiti e alimentati dalla “clinica sociale”, la quale “normalizza le condotte regolando i discorsi”. Così, “usate confusamente come sinonimi, le parole si svuotano: formazione, educazione, istruzione sono a indicare la scolarizzazione piuttosto che gli esseri umani che la subiscono. [...] Sicché l’ordine del discorso pedagogico non deve risultare distonico rispetto all’ordine del discorso sociale: entrambi servono a normalizzare, disciplinando la cultura e i comportamenti culturali, la scienza e le ricerche scientifiche”. Cfr. M. Gennari, *Filosofia del discorso*, Genova, il melangolo, 2018, p. 32, *passim*.

conoscenza e l'esercizio della dimensione relazionale, oltre che la capacità di 'mettere in azione' proficuamente, attraverso la cultura, un'intersoggettività educante.

Viceversa, la riduzione dell'educativo e del formativo ad un semplice attributo, cui non è richiesta esplicitazione di senso e di segno, contribuisce a rendere ciò che dovrebbe essere il presupposto del rapporto tra vita e cultura il suo esatto contrario: una sorta di appendice ornamentale, del tutto libera, in quanto tale, dalla necessità di conoscere se stessa. Di qui è allora possibile comprenderne anche la semplificazione riduzionistica tipica del senso comune, secondo il quale qualsiasi intervento di natura istruttiva è *eo ipso* educativo, perché la conoscenza educa in sé e per sé<sup>16</sup>. Il che, di conseguenza, consente di rendere superflue alcune delle domande fondamentali al senso dell'educare, come 'chi educa a cosa?' 'con quali strumenti culturali?' E, non ultimo, 'chi educa l'educatore'<sup>17</sup>?

Il ricorso alla posizione di Morin e dei molti che, con avvertita consapevolezza pedagogica, sollecitano l'attenzione di chi opera nella scuola e nei contesti educativi in genere, al contrario, esplicita e fa valere la decisività di una visione dell'educazione, dell'intersoggettività, della cultura che siano dotate di una prospettiva conoscitivo-riflessiva complessa, problematica, di alto livello e di ampio respiro<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Cfr. M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, trad. it. di G. Bogliolo, *L'archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, 1971; Id., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, trad. it. di A. Tarchetti, *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976; R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986; A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Milano, Liguori, 2000; Id., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, 2001; G. Giachery, *Il discorso eretico. Michel Foucault e la formazione delle soggettività*, Torino, Neos-Tirrenia Stampatori, 2015.

<sup>17</sup> Per restare a Morin, ci si riferisce, qui, in particolare a E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. it. Milano, Cortina, 2001; Id., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano Cortina, 2001; Id., *Educare gli educatori*, a cura di A. Martini, Roma, Edup, 2004. Si rinvia anche a M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Milano, Cortina, 2018.

<sup>18</sup> Per quanto riguarda la problematicità della questione nel dibattito nazionale, essa si è mostrata fin dalle riflessioni più incisive che hanno segnato la svolta scientifica della pedagogia. Cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978; R. Massa, *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Bologna, Cappelli, 1979; R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1988; R. Massa, *Educare o istruire?*, Milano, Unicopli, 1987; P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988. Nel quadro del più recente dibattito internazionale, si vedano almeno: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, *Education in an age of nihilism*, London, New York, Routledge, 2000; G. Biesta, *The beautiful risk of*

Non basta, infatti, l'“intenzione” di educare – in essa si può annidare il desiderio di riproduzione di un modello dogmatico o ideologico o implicito o acritico –, né bastano la convinzione del proprio sapere e la sua capacità di rispondere ai bisogni del presente – in essi si può annidare la riproduzione di un'abitudine, di un modo d'intendere il sapere e l'agire la cui “efficienza insignificante”<sup>19</sup> rischia di separare definitivamente il sapere dalla vita.

È dunque vero, in certo senso, che la conoscenza educa di per sé, in quanto essa informa, suggerisce modi di pensare e stili cognitivi i quali, infine, qualora divengano oggetti di appropriazione culturale, formano le personalità di chi studia. Ma ciò pone almeno due interrogativi ineludibili: qual è la *consapevolezza* individuale – quella dell'insegnante e quella dello studente – della complessità dei processi in atto? E qual è la conoscenza (solida) che educa alla libertà (intellettuale)?

La conoscenza, di per sé, può dunque formare e deformare, educare all'esercizio del pensiero o educare il pensiero, tendere al suo stesso superamento, mettendosi al servizio della vita individuale e collettiva, o gratificarsi della propria infinita riproduzione, della semplificazione e della strumentalità occasionale dei saperi e della loro acquisizione.

Tali questioni riguardano invece l'educazione, ossia la forma con cui si dispiega e si moltiplica la relazione tra soggetto e sapere. Riguarda le ragioni e le fisionomie di ciò che vincola il soggetto alla necessità di conoscere, descrivendo allo stesso tempo i limiti e le possibilità di ciascuno. Se questa relazione e i suoi significati non sono resi espliciti, oppure se sono deboli, inesistenti, inconsapevolmente condizionati dal pensiero dominante, allora a venir meno, oltre alla funzione pedagogico-emancipativa del sapere, è la possibilità stessa di fare della vita un'esperienza di conoscenza, di azione intelligente, di lungimiranza etica.

Del resto, anche la conoscenza, per parte sua, soffre non poco delle conseguenze di tale scissione: una conoscenza superficiale, funzionale e ‘non pertinente’, diventa facilmente una conoscenza fragile e scarsamente attrattiva.

*education*, New York, Routledge, 2016.

<sup>19</sup> L'espressione efficacissima è di Fabio Merlini, *L'efficienza insignificante. Saggio sul disorientamento*, Bari, Dedalo, 2009.

## *Conoscere, sapere e studiare*

Seppure da una prospettiva molto diversa da quella suggerita da Morin, anche secondo Olivier Reoul “la vera carenza della nostra educazione attuale [...] è quella di non educare più, di aver abdicato al proprio compito numero uno: fornire a tutti i giovani il modo di dare un significato alla propria vita”<sup>20</sup>. Per ciò che attiene ai compiti specifici della scuola, il recupero e la valorizzazione della matrice educativa consistono nel non limitare l’insegnamento all’interno delle coordinate del sapere e del saper fare. Per Reoul è dunque fondamentale il recupero della pregnanza *educativa* dell’apprendimento, e a fare la differenza, in questo senso, è innanzitutto lo scarto tra “far apprendere” e “far sapere”: il primo si colloca nell’orbita del pedagogico e il secondo nell’orbita del trasmissivo. Se far apprendere è una questione di proposta, di competenza disciplinare, di persuasione e di orizzonti pedagogici, far sapere è un’attività informativa, più o meno elaborata, che corrisponde alla comunicazione di un contenuto da acquisire. Il compito dell’insegnante, continua Reoul, “non è di esporre tutto ciò che sa, ma di giudicare che cosa gli conviene dire, a chi, in quale momento, ecc. Ed è in questa scelta che si afferma la sua ‘padronanza’, non soltanto rispetto agli allievi, ma in rapporto ai libri e all’istituzione scolastica”<sup>21</sup>. È in questa capacità di scelta e di comprensione della situazione che si colloca, in definitiva, il senso del ‘saper fare’ dell’insegnante. Anche rispetto alla pertinenza dei contenuti proposti.

Di qui, infatti, diventa possibile cogliere le esplicite intenzioni dell’insegnante, ossia il suo modo di intendere e praticare insegnamento e apprendimento. È pur vero che a condizionare le sue intenzioni, come Reoul non manca di sottolineare, sono anche le intenzioni della scuola in quanto istituzione e dell’insegnamento in quanto risultato, ma se l’orizzonte pedagogico di chi insegna rimane ben saldo, *preliminare*, e rimane quello di “educare insegnando”<sup>22</sup>, allora il lavoro rintraccia il suo perno

<sup>20</sup> Cfr. O. Reoul, *L’Endoctrinement*, Paris, PUF, 1977, trad. it. *L’indottrinamento*, Roma, Armando, 1979, p. 164, *passim*. Per un inquadramento del pensiero pedagogico di Reoul si veda A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell’educazione in Francia (1960-1980)*, Milano, Unicopli, 2003.

<sup>21</sup> Cfr. O. Reoul, *Qu’est-ce qu’apprendre? Pour une philosophie de l’enseignement*, Paris, PUF, 1980, trad. it. *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Roma, Armando, 1983, p. 95.

<sup>22</sup> *Ivi*, pp. 90-91.

pedagogico nella possibilità concreta di comprendere per rielaborare. Così che il corrispettivo perno operativo di “far apprendere” a comprendere, vale, per l’insegnante, tanto quanto l’apprendimento stesso sia liberato tanto dal dogmatismo tradizionale dell’istruzione passiva quanto dall’asservimento del sapere a fini parziali, di qualsiasi tipo – disciplinari o performativi – essi siano<sup>23</sup>.

Con ciò, si tratta di rivendicare forza euristica e scientifica all’azione del conoscere come fenomeno complesso, in cui l’incertezza ha un ruolo fondamentale per la sua stessa comprensione. Infatti, ricorda Morin, “prendere atto del carattere mutevole delle teorie scientifiche, in particolare dell’incertezza sulla nostra stessa conoscenza, permetterebbe di comprendere meglio perché, per esempio, quasi tutte le teorie scientifiche del diciannovesimo secolo, a eccezione della termodinamica e della teoria dell’evoluzione, sono oggi obsolete”<sup>24</sup>. Non solo: l’incertezza che riguarda il conoscere ha come effetto principale la conoscenza stessa, poiché l’incertezza del già-noto insegna a sapere meglio, approfondendo e comprendendo. Per cui, l’importanza del nesso tra incertezza e comprensione nell’acquisizione del sapere diretta la riflessione su un piano differente dalla necessità dell’incremento e dell’affinamento dei saperi posseduti (oggi rapidamente deperibili) attraverso la formazione continua. Qui, infatti, si tratta di un conoscere che diventa consapevole di se stesso *fin dall’inizio e nel corso del suo farsi*, in quanto condizione che caratterizza costitutivamente ogni sapere. Per questo, “è necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si muovano verso gli avamposti dell’incertezza del nostro tempo”, abbandonando la “*dipendenza dalla certezza*”<sup>25</sup>.

Ora, l’incertezza del conoscere non corrisponde affatto ad una conoscenza in difetto o lacunosa, ma, al contrario, ad una conoscenza più piena, una “conoscenza della conoscenza”, appunto. Secondo Gert Biesta non solo il conoscere ma anche l’educativo, in quanto processo mai definitivo, rintraccia nell’incertezza la sua traccia costitutiva: “the weakness of education refers to the fact that educational processes and practices do not work in a machine-like way”. Anzi, la ‘debolezza’ e l’incertezza dell’azione educativa e dell’appropriazione del sapere costituiscono la caratteristica

<sup>23</sup> *Ivi*, pp. 129-130.

<sup>24</sup> Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere*, cit., p. 31.

<sup>25</sup> Cfr. D. Favre, *L’addiction au certitude*, Gap, Editions Yves Michel, 2013; Id., *Eduquer à l’incertitude*, Malakoff, Dunod, 2016.

precipua dell'apprendimento: il segno tangibile dell'elaborazione personale del sapere. Così che “the weakness of education should *not* be seen as a problem that needs to be overcome, but should rather be understood as the very ‘dimension’ that makes educational processes and practices *educational*”<sup>26</sup>.

Assumere o trascurare questa prospettiva, significa, in definitiva, per l'insegnante, assumere o trascurare il proprio compito espressamente educativo. Significa, in altre parole, scegliere la prospettiva della formazione degli studenti in quanto soggetti consapevoli e autonomi, in grado di impiegare i saperi per riflettere sulle situazioni – comprese quelle che, nel corso della vita, avranno scarsissime possibilità di realizzarsi –, oppure scegliere la prospettiva della trasmissione di un sapere specifico, lasciando al caso o, peggio, alle opportunità già inscritte nella vita sociale ed economica degli studenti, la possibilità di imparare a giudicare, riflettere, rielaborare la conoscenza.

Del resto, a voler osservare l'esperienza di comprensione per come essa si manifesta allo sguardo distaccato di chi vuole individuare la differenza tra acquisire senza conoscere e fare-proprio, si noterà che non si tratta soltanto di differenti operazioni intellettivo-cognitive, ma di diversi significati per chi apprende<sup>27</sup>. L'elemento del *significato*, inteso come la comprensione del senso e non solo del funzionamento logico-formale del contenuto, diventa dirimente non solo per la durata dell'apprendimento, ma per la sua riconduzione a conoscenza pertinente.

Esemplarmente, secondo Aldo Gargani, il passaggio dall'assunzione passiva di un contenuto determinato alla sua comprensione è un vero e proprio “cambiamento di stato”: “capire non vuol dire – diversamente da quanto si ritiene normalmente – trarre la conclusione di un processo noto e a lungo trascinato verso il suo termine. Capire è un cambiamento di stato”<sup>28</sup>. Vale a dire che l'acquisizione della processualità razionale di un ragionamento – e lo afferma uno studioso di logica e di filosofia del linguaggio! – *non* corrisponde all'acquisizione del suo significato. Perché il

<sup>26</sup> Cfr. G. Biesta, *The beautiful risk of education*, cit., p. X.

<sup>27</sup> In tale direzione è utile ricordare come Howard Gardner, pur a partire da una prospettiva psicologico-cognitivista, sottolineava le lacune di un apprendimento carente di comprensione multidimensionale e di creatività. Cfr. H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 1993; Id., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

<sup>28</sup> Cfr. A. G. Gargani, *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 117.

significato, per essere acquisito, dev'essere prima intuito, poi colto e afferato, il che richiede un 'sapere' – il sapere dell'intelligenza anziché il sapere dell'applicazione? – molto diverso da quello logico-sequenziale. Anzi – afferma Gargani – il primo richiede addirittura la dismissione del secondo – “un cambiamento di stato” –, giacché la processualità logico-razionale imbriglia il ragionare in se stesso, non consentendo altre prospettive se non quelle (anche di senso) strettamente pertinenti all'oggetto indagato.

Se si guarda alla distanza che spesso separa lo studente dal contenuto culturale, l'istante dell'intuizione felice, della ridefinizione autonoma, della dimostrazione concreta, per altra via da quella già proposta, mostrano quanto sia decisivo, per imparare e per studiare, afferrare il senso del sapere. Il contatto tra soggetto e oggetto culturale, affrontabile, come vedremo, anche attraverso un'azione 'laterale', costituisce uno degli elementi caratteristici della conoscenza pertinente e attiene propriamente al “far capire” anziché al “far sapere”, all'educare alla riflessività anziché a conformare il pensiero. In altre parole, se capire non è mai soltanto un gesto di appropriazione dell'ignoto, della sua logica e del suo andamento razionale, essendo, viceversa, il proprio modo di leggere e trascrivere, cognitivamente, il contenuto proposto, allora quest'ultimo può effettivamente occupare un posto significativo per chi studia.

In questa prospettiva, l'orizzonte pedagogico entro il quale insegnanti ed educatori agiscono quotidianamente diventa discriminante, perché *anticipa*, orientandone scopi e orizzonti, qualsiasi attività scolastica. Allo stesso modo, in una prospettiva che sia insieme pedagogica e conoscitiva, il sapere si radica nella costruzione della personalità soggettiva. Il che ne fa un ancoraggio al modo con cui ciascuno regola – e impara a regolare – la propria relazione con il mondo. Così che 'capire', non essendo soltanto un esercizio intellettuale o un esercizio d'abilità pratica, diventa, piuttosto, un esercizio esistenziale.

Ecco perché *l'intenzionalità dell'insegnamento* e la sua matrice educativa ed esistenziale si rivelano vere e proprie bussole – linee di partenza e orizzonti di senso – del pensare e dell'agire dell'insegnante<sup>29</sup>. Bussole che

<sup>29</sup> In merito ai significati dell'intenzionalità formativa, si rinvia, per un quadro eterogeneo e scientificamente informato, a F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2005. Per un approfondimento dell'intenzionalità in senso fenomenologico-esistenziale, si rinvia almeno a: P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Per una pedagogia fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988; Id. (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994;

oggi sembrano aver perso la loro centralità, finendo spesso per deformare la natura stessa dell'insegnamento e, più in generale, la percezione della cultura. Di qui, allora, la decisività dell'imparare a conoscere, in maniera non estemporanea ed effimera, ma in maniera partecipata e metodica.

Riepilogando: se il conoscere incerto e complesso costituisce la consapevolezza culturale dell'insegnante, la sua intenzionalità educativa può trovare nella ricerca del significato del sapere la forza propulsiva necessaria a ricongiungere la conoscenza alla vita.

È in questo senso, ossia grazie ad una stretta congruenza tra studio ed esistenza, che il soggetto può acquisire una conoscenza feconda, costituita da un sapere fondato ma in divenire, dall'interpretazione consapevole, dalla razionalità dialogica, dalla capacità critica. Un sapere – in primo luogo – la cui 'motivazione' si giustifica soprattutto con la determinazione necessaria a capire i contenuti proposti, al di là di qualsiasi funzionalismo utilitaristico. Un sapere – insomma – che non può limitare la propria pertinenza con l'esistenza nella esemplificazione didascalica, magari messa a disposizione della metodologia disciplinare<sup>30</sup>, ma che guarda, piuttosto, all'esigenza di far intendere, all'esigenza di cogliere significati, all'esigenza di lasciar intravedere possibilità non autoevidenti. È, allora, alla luce di una concezione del 'sapere per capire' e 'per pensare' che educazione e apprendimento possono ritrovare il loro intreccio originario nell'azione dell'insegnante, il quale è chiamato, come vuole Reboul, a "fare dell'insegnamento una cosa diversa da una selezione continua"<sup>31</sup>.

Sicché l'acquisizione della conoscenza in quanto comprensione si distingue irrevocabilmente dall'acquisizione di un'informazione in quanto spiegazione. Avere a disposizione la consequenzialità logica di una dimostrazione, o mandare a memoria l'astrazione dogmatica di una regola grammaticale sono certamente informazioni necessarie alla soluzione di un problema di geometria e alla formulazione corretta di una proposizio-

Id. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, 2006; L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

<sup>30</sup> In questa chiave, il ruolo dell'esempio nella pratica didattica ha indubbiamente una portata chiarificatrice, anche quando l'esempio non si riduca ad una semplificazione, ma concorra a mostrare la complessità di un problema. Tuttavia sarebbe ingenuo ritenere di poter risolvere l'attrattività o la comprensibilità di un sapere complesso mettendo a disposizione esempi di natura puramente descrittiva o applicativa.

<sup>31</sup> Cfr. O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento, competenza*, cit., p. 115.



ne, ma esse rimangono pura astrazione se non si connettono alla *comprensione* della geometria in quanto articolazione del sapere scientifico e alla *comprensione* della lingua in quanto espressione di una civiltà.

La comprensione, quindi, in quanto risultato del “prendere con sé”, si rivela *appropriazione identitaria e culturale*. La conoscenza acquisita per comprensione, anziché quella acquisita per spiegazione, reiteratamente astratta in assenza della prima, s’innesta nell’esistenza individuale non perché la spiega, ma perché suscita la gratificazione dell’esercizio dell’intelligenza individuale. Il vissuto legato alla comprensione è, dunque, una relazione tra l’io e il sapere. La conoscenza, di conseguenza, è un’azione reciproca<sup>32</sup>, la quale, peraltro, giustifica e determina la pratica dello studio. È tale transizione ciò che l’insegnante è chiamato a promuovere.

Per un verso, quindi, lo studio, restituito alla sua dimensione più propria di attività personale e intellettuale, fatta di esercizio cognitivo, di sfida intellettuale e di elaborazione riflessiva, senza trascurare la dispendiosa e non sempre cristallina pratica della memoria, non è *conseguente* alla comprensione, ma la accompagna. Comprendere e studiare si saldano, così, in un processo che diventa agibile via via, secondo un dinamismo di rinforzo espressivo, regolativo (le regole per risolvere un problema, le regole per scrivere e parlare correttamente) e interpretativo, dialogico – con l’insegnante e con i compagni – e individuale – con l’esercizio delle proprie capacità.

Per altro verso, la ‘materia’, in quanto sapere organizzato, prende forma attraverso un approccio *relazionale* – l’io nell’azione del conoscere, anche con altri – e grazie al contributo di senso che ciascuno concorre ad introdurre *nella* relazione stessa tra sé e i saperi. In questa chiave, il conoscere si fa parte rilevante della formazione di sé, diventando esperienza soggettiva segnata dalla propria intenzionalità (nel senso fenomenologico di ‘tensione-verso’ l’oggetto culturale) a comprendere sé, gli altri, il mondo attraverso l’esperienza del conoscere.

Infatti, operativamente parlando, a farsi punto di convergenza è proprio *il conoscere in quanto relazione*, dove azioni, intenzioni, sforzi si collo-

<sup>32</sup> A proposito della conoscenza come azione in chiave decostruttiva, cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico*, Pisa, ETS, 2000; A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti, pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010; E. Madrussan, *Briciole di pedagogia*, Roma, Anicia, 2012; A. Erbetta, *L’azione reciproca come forma dell’esperienza educativa*, in *Senso e azione*, “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 20, 2014, pp. 57-66.

cano su un piano comune in cui sono dinamicamente in gioco l'esercizio dei saperi, le soggettività-in-situazione, l'esperienza (intersoggettiva e culturale) del conoscere<sup>33</sup>. E dove, però, tale relazione conoscitiva, radicandosi sempre nel conoscere-per-esistere, può, infine, dirsi effettivamente educativa.

Ecco perché il *vissuto* innescato dal sapere (attraverso l'insegnante) assume, a questo punto, un ruolo determinante: lo si comprende soprattutto osservando l'azione educativo-conoscitiva al di fuori del contesto scolastico, dove essa riguarda esplicitamente la percezione di sé, la propria attitudine esplorativa, di comprensione e di ascolto nei confronti del mondo. Al riparo sia dall'autocentratura del soggetto sia dalla "versione del reale"<sup>34</sup> più superficiale, la relazione educativo-conoscitiva si apre alla vita nel suo complesso. Dove il compito dell'insegnante cessa definitivamente di essere quello di imprimere una forma all'educando – il che porrebbe comunque non pochi e non banali problemi –, ma si risolve nel suo costante *mostrare* all'educando che imparando a conoscere, egli diventa ciò che è: ciò che egli sceglie, in ogni caso, di essere.

### *La situazione e le pratiche educative*

Il condizionamento ambientale, nel caso dei contesti educativi, è tanto antropologico che istituzionale. Come ha dimostrato Pierre Bourdieu, le "strutture" pedagogiche costituite dalla famiglia, dalla scuola, dalle istituzioni educative in genere, funzionano come riproduttori della "struttura" sociale, delle sue norme e dei suoi comportamenti. Attraverso l'insegna-

<sup>33</sup> In questa chiave, almeno a voler assumere la prospettiva relazionale propria dell'approccio fenomenologico-esistenziale, lo snodo problematico del rapporto tra insegnamento e apprendimento intende superare la dialettica tra centralità dello studente o centralità del docente – con le relative derive, già storicamente emerse, in termini di lassismo e autoritarismo –, privilegiando sempre la centralità della relazione. Sulla fondazione teorica della relazione come nucleo essenziale dell'esperienza educativa, ci sia consentito di rinviare a E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson, 2005; Id., *Improved commitment in educational search for meaning. The 'anomalous' case of relationism*, in "Encyclopaideia", n. 42, vol. 19, 2015, pp. 109-128 (<https://encp.unibo.it/article/view/5576/5281>).

<sup>34</sup> Cfr. A. Badiou, *À la recherche du réel perdu*, Paris, Arthème Fayard, 2015, trad. it. *Alla ricerca del reale perduto*, Milano, Mimesis, 2016; Id., *La vraie vie*, Paris, Arthème Fayard, 2016, trad. it. *La vera vita*, Milano, Adriano Salani Editore, 2016.

mento e l'educazione vengono, dunque, veicolate quelle “pratiche” sociali condivise che lo studente ‘incorpora’ come proprie. Il passaggio dall’eteroeducazione all’assunzione e alla riproduzione della pratica sociale s’incunea in ciò che Bourdieu chiama *habitus*, il quale corrisponde all’interiorizzazione, da parte di ciascun soggetto, di visioni del mondo, attitudini, linguaggi simbolici e gusti propri della cultura dominante, favorendo, così, la riproduzione delle differenze sociali in maniera diretta e reiterabile<sup>35</sup>.

Secondo questa stessa accezione, tuttavia, l’*habitus*, in quanto interiorizzazione, si rivela non soltanto il luogo del transito trasmissivo, ma anche il luogo dinamico corrispondente al cambiamento storico-sociale-culturale. In altri termini, l’*habitus* cambia in relazione ai cambiamenti ‘esterni’ al soggetto, secondo un processo che Bourdieu interpreta in senso adattivo. Ma di questo cambiamento sono parti integranti – al di là del determinismo di Bourdieu – gli scarti esistenziali che i soggetti vivono nelle relazioni ambientali, intersoggettive, culturali e, perciò, personali. Non può, quindi, essere estranea a tale dinamismo la potenziale rielaborazione soggettiva dell’educazione appresa. Né possono venir meno per definizione i ruoli educativo e formativo della scuola, altrimenti totalmente assorbiti dalla funzione di “indottrinamento” dell’insegnamento.

Infatti, la relazione tra i protagonisti della scena educativa non è certo separata dalla loro relazione – individuale e collettiva – con il contesto istituzionale in cui operano. Eppure, come dovrebbe essere ovvio nelle pratiche pedagogiche, tale relazione non si pone nei termini dell’assoggettamento ad uno stato di fatto, quanto piuttosto ad una sua lettura, avvertita e intenzionale, in vista di un’azione reciproca. Spostando la prospettiva dal nucleo focale dell’interazione tra individuo e società al nucleo focale della *situazione*, per come essa è stata interpretata, meglio e prima di altri, da Sartre, il medesimo dinamismo tra soggetto e mondo assume una diversa connotazione relazionale<sup>36</sup>.

Come nel caso del conoscere in quanto relazione, anche la situazione, in quanto congiuntura esistenziale, è data dall’intreccio dinamico tra soggetti, condizioni, condizionamenti, autodeterminazioni.

<sup>35</sup> Cfr. P. Bourdieu, *La distinction*, Paris, Editions du Minuit, 1979, trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, il Mulino, 1983.

<sup>36</sup> Cfr., in particolare, J.-P. Sartre, *L’Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, trad. it. di G. Del Bo, *L’essere e il nulla* (1965), Milano, il Saggiatore, 1970. Per una rilettura espressamente pedagogica della questione ci sia consentito di rinviare a E. Madrussan, *Bricciole di pedagogia*, Roma, Anicia, 2012, pp. 37-58.

Con le parole di Sartre, la situazione è una relazione tra un “dato brutto”, l’intenzione e la scelta di chi abita la situazione. In questa chiave, “la situazione è libera coordinazione e libera qualificazione di un dato brutto che non si lascia qualificare in un modo qualsiasi”. L’affermazione, solo apparentemente ambivalente – la libertà del soggetto alle prese con le restrizioni imposte dall’oggetto –, stabilisce una netta distinzione tra ciò che comunemente si intende per situazione – ossia una condizione di fatto rispetto alla quale il soggetto nulla può, se non adattarsi, almeno in prima istanza – e ciò che invece costituisce un nucleo relazionale concreto, in cui il soggetto interviene direttamente e tangibilmente.

Nell’esempio di Sartre, una roccia appare come scalabile (o non scalabile) a due condizioni: se la roccia (“dato brutto”) è effettivamente scalabile (o non scalabile) e se chi vi si trova davanti ha intenzione di fare una scalata (progettualità soggettiva). Il soggetto, cioè, sceglie liberamente di intraprendere una scalata – e questo è un elemento del suo più generale progetto esistenziale –, ma non può scegliere che la roccia sia effettivamente scalabile: essa è come è. Tuttavia, la qualità della roccia è determinata dalla libertà del soggetto, il quale ha intenzionalmente scelto la scalata, ma avrebbe potuto liberamente scegliere di contemprarla, durante una passeggiata, variando, così, le caratteristiche di significato della medesima roccia, la quale, pur restando lo stesso oggetto, da ‘scalabile’, sarebbe diventata, piuttosto, ‘bella’ o ‘brutta’<sup>37</sup>.

Con ciò risulta fuorviante ritenere che *il significato* del dato brutto (la roccia) sia invariante. Le sue caratteristiche materiali, ovviamente, rimangono tali, ma esse si differenziano e diventano significative soltanto in relazione alla situazione in cui sono poste. E a porle in una certa situazione sono i soggetti che vi partecipano, secondo la loro libera azione progettuale.

Nell’ambiente scolastico, in generale, il “dato brutto” è senz’altro costituito dall’ordine e dal tipo di scuola, come dal contesto territoriale, sociale e economico in cui essa si trova. In aula, più in particolare, il “dato brutto” è dato dalle condizioni materiali dell’aula stessa e dalle sue dotazioni strutturali e tecnologiche<sup>38</sup>. Ma tali condizioni ‘di fatto’ acquisiscono un senso

<sup>37</sup> Cfr. J.-P. Sartre, *L’essere e il nulla*, cit., pp. 589-592.

<sup>38</sup> Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, cit.; P. Barone, *La materialità educativa* (1997), n.e. Milano, Unicopli, 2011; R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Mondadori, 2008.

o un altro alla luce dei presupposti progettuali dei soggetti coinvolti nella situazione educativa, siano essi insegnanti, studenti, dirigenti, personale. In altri termini, a definire il significato e la praticabilità, i limiti e le possibilità dell'evento educativo non sono le 'cose in sé', nella loro impenetrabile perentorietà, ma il modo, l'intenzionalità, la relazionalità e il vissuto con cui esse vengono dapprima colte e poi agite. Continua Sartre: "così il mondo, con dei coefficienti di avversità, mi rivela *il modo in cui io tengo ai fini che mi pongo*<sup>39</sup>. Sicché il "coefficiente di avversità" della realtà non è mai soltanto un assunto connaturato alla cosa stessa, rispetto al quale, quindi, non è possibile fare altro che conformare la propria azione, ma è, invece, il risultato dell'incrocio tra il dato bruto e la propria effettiva azione, nel segno della determinazione ad agire in una certa direzione o a ottenere un determinato risultato.

Ancora più esplicitamente: la situazione non è esterna ai soggetti, la situazione è data dal modo con cui i soggetti abitano, interpretano, agiscono le condizioni di fatto. È in questo senso che il "coefficiente di avversità delle cose" rivela il tipo di significato vitale che il soggetto attribuisce (o meno) alla situazione, facendo della situazione il tramite attraverso il quale il mondo rivela ai soggetti chi essi siano.

Da questa prospettiva, tornano ad essere decisivi i presupposti progettuali dell'agire pedagogico, per i quali all'educazione eterodiretta – ricevuta dall'ambiente, dalla famiglia, dalla scuola, e funzionale alla riproduzione antropologico-sociale attraverso al costruzione involontaria di un *habitus* – si accompagnano, entro quelle stesse istituzioni educative, l'educazione all'autonomia, la formazione della personalità individuale, l'apprendimento come conoscenza relazionale, l'intersoggettività stessa. La progettualità istituzionale e quella pedagogica, allora, si compongono reciprocamente sotto lo stesso segno sartreano della scelta. Così che l'esplicitazione della intenzionalità pedagogica dell'insegnante e dell'insegnamento diventa particolarmente rilevante per comprendere il senso e la direzione del lavoro scolastico.

Certo: non è da sottovalutare il fatto che, in questa logica, la situazione educativo-istituzionale rientra a sua volta entro un ben più ampio quadro progettuale ed esistenziale, che – come ricorda Bourdieu – supera di gran lunga le mura scolastiche, e da cui, tuttavia, ciò che accade a scuola può dipendere anche in maniera significativa. Tener conto del contesto socio-

<sup>39</sup> Cfr. J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, cit., p. 591, corsivo mio.

culturale, territoriale, economico in cui la scuola si trova significa anche – e forse soprattutto – essere ben consapevoli che a determinare ciò che accade realmente, dentro la scuola, non sono soltanto i comportamenti già appresi e interiorizzati, le visioni del mondo introiettate e le aspettative metabolizzate. Non sono, cioè, solo le intenzioni pedagogiche istituzionali, le competenze di insegnanti e dirigenti, le capacità economiche e amministrative, le condizioni strutturali, il livello culturale di studenti e famiglie. Ma sono anche le possibilità, le attese, le storie di vita, le conoscenze, le scoperte che, dinamicamente e liberamente, *si creano e determinano* in-situazione.

Vi è, così, una consistente dimensione educativa e formativa della vita scolastica che rimane aperta alla possibilità, perché essa *si fa* – e non può che farsi – *durante* la vita scolastica stessa. La capacità dell'insegnante, lì, si esercita nel suo saper stare in situazione. Il che, a sua volta, non può che dipendere, almeno in prima battuta, dalla sua consapevolezza di tale incertezza costitutiva e, in seconda battuta, dalla sua capacità di agire la relazione intersoggettiva e culturale in direzione pedagogica.

### *La “manovra formativa” e le sue pratiche*

Che si guardi ai risultati dell'istruzione, alla crisi dell'educazione o al nesso tra relazione conoscitiva e situazione, si è ricorso, finora, ad una prospettiva pedagogica chiamata a fare i conti con un ordine inverso del discorso. Un ordine per il quale: a) *l'educativo e il formativo* non possono che permeare *preliminarmente* l'atteggiamento soggettivo nei confronti dell'azione scolastica, senza tuttavia potere (né volere), per questo, predeterminarne in alcun modo gli esiti; b) dove questa stessa impossibilità di predeterminazione degli esiti è colta come risorsa, strettamente connessa, da una parte, con la natura stessa del *conoscere*, in quanto azione intellettuale incerta e dinamica e, dall'altra parte, con la *situazionalità* della scena educativa, che costringe i suoi attori ad una consapevolezza piena del proprio ruolo relazionale; c) dove la *relazionalità* stessa diventa la chiave metodologico-operativa per frequentare il conoscere e per collocarlo nella prospettiva complessiva della vita.

In questo quadro, di matrice fenomenologico-esistenziale e decostruttiva, non vi sono 'figure di uomo' già sagomate – siano esse di natura metafisico-ideale o economico-professionale – su cui plasmare le vite

degli studenti, soprattutto di quelli della scuola secondaria: non ci sono “modelli di carta” utili a diventare “stili di vita”<sup>40</sup>. L’*incipit*, piuttosto, consiste nella situazione specifica, in cui soggetti incarnati, già dotati di una personalità e di una storia esistenziale, di conoscenze e di competenze acquisite e sedimentate, di cerchie di mondo, di sguardi e di chiavi di lettura a loro volta in divenire, abitano un certo ordine e tipo di scuola<sup>41</sup>. E lo fanno ciascuno per motivi contingenti e con aspirazioni, o attese, o consuetudini, o per circostanze differenti. Soprattutto: facendo della loro esperienza situata un vissuto, a cui attribuiscono significati e corrispondenze, ed elaborando, così, il proprio *sapere* rispetto alla scuola, agli insegnanti, alla cultura<sup>42</sup>.

Allo stesso modo, la componente istituzionale specifica di tale situazione, fatta di insegnanti e dirigenti, oltre che di famiglie, non costituisce soltanto la ‘cornice’ – peraltro largamente orientata<sup>43</sup> –, ma è anch’essa parte integrante – materiale e esperienziale, individuale (i singoli insegnanti) e collettiva (dai colleghi docenti in poi) – della situazione educativa, e la costituisce, con caratteristiche precipue, in quanto esperienza vivente in fieri, dotata per gran parte da una significatività spesso silenziosa ma mai marginale.

Partire dalla situazione, dunque, diventa il solo modo per rispondere *effettivamente* alla situazione, concependo il compito educativo e formativo dell’apprendere e dell’insegnare in quanto *relazione*.

<sup>40</sup> A proposito della matrice fenomenologico-esistenziale e decostruttiva del discorso pedagogico qui proposto, si rinvia almeno a: A. Erbetta (a cura di), *L’educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d’azione* (2005), Como-Pavia, Ibis, 2011; Id., *Verso il decostruzionismo formativo*, in “Paideutika. Quaderni di formazione e cultura”, n. 1, I, 2005, pp. 11-28; Id. (a cura di), *Decostruire formando*, cit.

<sup>41</sup> Sull’idea di “abitare” la scuola come cifra necessaria per la scuola attuale, cfr. G. Massara, *Abitare la scuola. Dalla possibilità originaria alla domanda di senso*, in A. Erbetta (a cura di), *L’educazione come esperienza vissuta*, cit., pp. 125-149.

<sup>42</sup> Com’è noto, nell’accezione husserliana l’esperienza vissuta (*Erlebnis*) è, appunto, il luogo d’incontro tra oggetto e soggetto. In altre parole, l’oggetto non è mai ‘estraneo’ e separato da colui che lo vive, ma assume, per lui, una valenza significativa che ne fa un’esperienza dotata di senso. La questione dell’esperienza vissuta, della sua osservazione e rilevanza nelle relazioni educative, è, dunque, decisiva. Per una sua lettura pedagogica si veda almeno A. Erbetta (a cura di), *L’educazione come esperienza vissuta*, cit.

<sup>43</sup> Cfr. M. Conte (a cura di), *La forma impossibile*, Padova, libreriauniversitaria.it, 2016, con particolare attenzione a: M. Conte, *Teoria critica della società e dell’educazione*, ivi, pp. 39-92 e S. Magaraggia, *Il discorso educativo europeo. Un esercizio di smascheramento*, ivi, pp. 93-124.

Del resto, la complessa rete di intrecci intersoggettivi, esistenziali, conoscitivi e simbolici che si consumano nell'esperienza educativo-scolastica non sembrano poter essere semplificati o risolti secondo un ordine del discorso che parta da segmenti operativo-metodologici parziali per poi ricondurli, in seconda battuta, su un piano più generale. Le connessioni tra le parti, infatti, non possono, nella realtà, essere separate e poi ricomposte, ma agiscono simultaneamente, e come tali vanno considerate fin dall'inizio e in ogni circostanza specifica.

Il vissuto individuale relativo alla scuola, al conoscere, al rapporto con gli insegnanti e alla propria prospettiva esistenziale, le modalità con le quali prendono forma e mutano le relazioni intersoggettive e conoscitive, fanno dell'approccio pedagogico preliminare lo strumento per comprendere e per agire la situazione, in maniera complessa e generativa, opposta per definizione alla omologazione delle intenzioni e degli interventi. Ed è in tal senso che la "manovra formativa"<sup>44</sup> sospende (fenomenologicamente) l'adeguamento passivo e a-riflessivo ad una processualità già-data, per scoprirne, con andamento decostruttivo, i non-detti, le fessure, gli spazi marginali. È, anzi, proprio su questi ultimi che l'operatività pedagogica può prendere forma, posizionando lo sguardo dell'insegnante a quella 'distanza' critica dalla scena e da sé, attraverso la quale diventa possibile vivificare costantemente il significato di ciò che accade. Così che, come afferma Erbetta, "noi siamo certamente ciò che il mondo ha deciso di noi. Purché non ci si dimentichi [...] della responsabilità che ci viene da quello che siamo stati capaci di fare di ciò che il mondo ha deciso, e a nostra insaputa, della nostra stessa vita"<sup>45</sup>. Sicché diventare "capaci di fare" qualcosa di ciò che siamo e della nostra vita si rivela il perno attorno a cui ruota l'azione conoscitivo-formativa. Un perno, appunto, che necessita un lavoro *attorno*, fatto di circolarità e di movimento, di aperture e di attenzione costanti.

In questa chiave, con le parole di Mariani, l'insegnante è chiamato a "leggere i testi cercando il loro effetto reale sugli alunni; coltivare l'uso dei paradossi; valorizzare ciò che è stato tradizionalmente (o che è tuttora) marginale, dissimulato, nascosto, mascherato, represso, latente, celato;

<sup>44</sup> L'elaborazione di questa ipotesi pedagogica è reperibile in E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Como-Pavia, Ibis, 2017.

<sup>45</sup> Cfr. A. Erbetta, *Decostruire. Che cosa e perché*, in Id., *Decostruire formando*, cit., p. 21, *passim*.



sopprimere le asserzioni che non sono discutibili; considerare tutte le asserzioni e le posizioni; identificare, rileggere e far perdere le posizioni di dominio rispetto alle gerarchie concettuali; evidenziare le ambivalenze dei termini, dei concetti, delle teorie; stimolare il gioco delle differenze sulle origini, la storia, i fondamenti; esporre le cruciali implicazioni delle metafore; visualizzare e fissare le ‘tracce’ delle avventure culturali; individuare e cancellare il bisogno di concetti ‘supplementari’; potenziare l’interdisciplinarietà e l’intertestualità; recuperare le ‘posizioni’ poste sotto silenzio”<sup>46</sup>.

La ricerca del possibile, non già-dato, cui mira l’operatività della “manovra formativa”, può essere rappresentata come un’“officina”, in cui l’opera-della-mano (le pratiche) lavora la conoscenza. Tale lavoro implica due effetti prevalenti: da una parte, il conoscere realizza un modo nuovo di “vedere e sentire”<sup>47</sup>; dall’altra parte, mentre maneggia il sapere, l’opera-della-mano trasforma anche il soggetto. Così che il compito conoscitivo e il compito formativo, saldati nell’operatività consapevole e relazionale, consegnano alle pratiche un ruolo realizzativo *in fieri*. Un ruolo che non le riduce a semplici strumenti di transizione del sapere da una mente all’altra, ma che le rende esperienze compartecipate di comprensione e di appropriazione, di decifrazione e di riflessione, di intuizione e di creazione<sup>48</sup>. Ecco – anche – perché all’insegnante spetta il difficile posizionamento ambivalente: *dentro* le pratiche, nell’intersoggettività, implicato ed impegnato nell’elaborazione e nella realizzazione, e *fuori* da esse, nella supervisione e nell’imprevedibile divenire del loro accadere. Insomma: nella sorveglianza critica di ciò che la scena sta effettivamente rappresentando.

In questo quadro, sono almeno tre le proposte pratiche che fanno da

<sup>46</sup> Cfr. A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008, p. 112.

<sup>47</sup> L’espressione è di Enzo Paci, *Il nulla e il problema dell’uomo* (1955), Milano, Bompiani, 1988, p. 132.

<sup>48</sup> Sulle possibili realizzazioni nella scuola secondaria di un sapere narrativo, trasversale e complesso, si veda F. Cambi, M. Piscitelli (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell’insegnamento*, Roma, Armando, 2005. Sulle insidie intrinseche alle pratiche stesse e ai loro linguaggi, invece, si veda G. Giachery, “Tu devi”. *Patologie dell’educazione: potere e coercizione*, in “Paideutika”, *Sulla violenza*, n. 28, 2018, pp. 53-80. In prospettiva storica, per una prima ma imprescindibile riflessione sulla forza persuasiva dell’istruzione nella rappresentazione identitaria, cfr. il recente studio di S. Calvetto, “Poco pane e tanto vento di retorica”. *L’educazione del popolo nell’Italia nuova*, in “Paideutika”, *Prossimità e distanze*, n. 27, 2018, pp. 41-78.

sfondo all'agire didattico-formativo dell'insegnante<sup>49</sup>. In prima istanza, la pratica della *negazione* funge da antidoto all'ovvietà e configura la strategia di un diverso canovaccio esperienziale. Affidarsi all'abitudine, alle pratiche consolidate, può essere, in questo senso, un rischio, perché predefinisce – anche involontariamente – logiche dell'apprendimento e concezioni della conoscenza che, tendenzialmente, incidono sulla situazione orientandone in anticipo gli sviluppi e le possibilità. L'esperienza rimane, invece, una dotazione fondamentale dell'insegnante per leggere e comprendere la situazione concreta, restando, così, uno strumento fondamentale di disvelamento e di riflessività professionale.

In secondo luogo, la pratica dell'*emersione*, intrecciata alla negazione, favorisce l'apertura di nuovi campi d'intervento. Osservare attitudini e comportamenti, dinamiche relazionali e identitarie, interessi e idiosincrasie, permette all'insegnante di individuare 'tracce' o piccoli segnali in virtù dei quali poter aprire breccie conoscitive ed esperienziali, lasciando emergere – o sollevando – nuclei tematici sui quali lavorare.

In terzo luogo, la pratica della *decostruzione*, in raccordo con negazione ed emersione, valorizza la problematicità del sapere e della vita come fattori non solo imprescindibili, ma potenzialmente fecondi. Scavare, interrogare, mostrare ciò che è nascosto, può significare sviscerare il sapere a partire da un punto di vista indiretto, apparentemente marginale, eppure più immediato se commisurato alla situazione contingente. Decostruire un contenuto significa, quindi, disaggregarne le parti per metterne in evidenza la problematicità, raffrontando posizioni diverse, interpretazioni critiche, sviluppi e rinnovamenti. Il che corrisponde anche a consegnare quel sapere alla sua importanza, sia in termini di rilevanza storica – per esempio – sia in termini di estensione e di dialettica culturali. Una dialettica alla quale l'intelligenza dello studente può contribuire, misurando il suo impegno nell'esercizio della comprensione e dell'interpretazione. Se è

<sup>49</sup> A proposito delle pratiche – anche e in particolar modo a quelle che mettono in relazione educazione e letteratura – si rinvia ai miei *Briciole di pedagogia*, cit. e *Educazione e inquietudine*, dove pratiche e campionario sono stati messi a fuoco in maniera più approfondita di quanto si possa fare qui. Per una significativa analisi pedagogica della necessità di frequentare gli spazi liminari e "invisibili" dell'educazione nell'apprendimento (e non solo), si rinvia a G. Bonetta, *L'invisibile educativo*, Roma, Armando, 2017. Nella stessa direzione, dello stesso Autore, si suggerisce anche *Retrotopia educativa e 'leviatano' pedagogico*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 279-298.

vero che il conoscere è un'azione dinamica, la pratica decostruttiva, mettendo in crisi l'indiscutibilità del fondamento, favorisce il coinvolgimento e la 'presa' sul contenuto.

Rese queste pratiche altrettanti inviti a conoscere, vi sono, poi, espedienti operativi che possono fungere da "campionario" minimo per l'agire pedagogico, strumenti di lavoro didattico-formativo per l'officina del possibile. O, se si preferisce, nuclei tematici attraverso i quali stabilire connessioni inusuali con i contenuti disciplinari considerati 'forti'.

In questo senso, dare voce al 'resto', cioè a quanto appare come accessorio e marginale, può rivelarsi una strategia di avvicinamento pertinente. Del piccolo campionario di possibili suggestioni operative faranno parte, allora, la metafora e il paradosso suggeriti da Mariani, come pure l'ironia, la noia, il witz, il non-sense, l'avventura, il gusto, l'ombra, l'incompiuto, il mistero, il riso, il misconoscimento, la digressione<sup>50</sup> e tutti quei possibili interstizi del sapere che l'insegnante avverte, in situazione, come potenzialmente fecondi. Si tratta di 'posizionamenti' trasversali ai diversi contesti disciplinari: *trait d'union* obliqui a formule, concetti, misure, rappresentazioni, che costituiscono spesso modalità narrative del sapere lasciate in ombra.

In particolare, per ciò che riguarda i saperi umanistici – ma non solo, se pensiamo, ad esempio, a come Michel Serres ha raccontato la storia delle scienze<sup>51</sup> –, tali strumenti non sembreranno estranei, eppure essi sono facilmente annoverati tra i corollari, più o meno superflui, delle maggiori

<sup>50</sup> Cfr. F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; F. Cambi, E. Giambalvo (a cura di), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Palermo, Sellerio, 2008; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010; S. Calvetto, *Per una pedagogia dell'impensato*, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", *Potere e formazione*, n. 14, 2011, pp. 91-120; F. Antonacci, M. Guerra, M. Mancino, *Dietro le quinte. Pratiche e teorie dell'incontro tra educazione e teatro*, Milano, FrancoAngeli, 2013; E. Madrussan, "Non perdeti!" "Perditil!". *In difesa dell'ineffabile in educazione*, in F. Semerari (a cura di), *Che cosa vale. Dell'istanza etica*, Macerata, Quodlibet, 2017, pp. 87-106; E. Madrussan (a cura di), *Il riso tra formazione, letteratura, comunicazione*, Como-Pavia, Ibis, 2018.

<sup>51</sup> Cfr. M. Serres, *Passaggio a nord-ovest*, trad. it. Parma, Pratiche Editrice, 1984; Id., *Genesis*, trad. it. Genova, il melangolo, 1985; Id., *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo istruito": l'educazione dell'era futura*, trad. it. Venezia, Marsilio, 1992. Su Serres: G. Polizzi, *Michel Serres. Per una filosofia dei corpi miscelati*, Napoli, Liguori, 1990, con particolare attenzione alle pp. 138-139.

tematiche disciplinari. Se si guarda, come facciamo in queste pagine, all'insegnamento delle Lingue e delle Civiltà straniere, entrambi gli ambiti disciplinari (lingue e civiltà) possono giovare del piccolo campionario proposto anche per affrontare oggetti culturali complessi, come i diritti o l'intercultura, o per approcciare lo studio della grammatica, attraverso il lessico e il suo significato nella costruzione sintattica, o, non ultimo, per motivare allo studio delle letterature come espressione di umanità complesse, di rappresentazioni identitarie, di esperienze universali dell'«umano».

Soprattutto, possono fungere, nelle mani dell'insegnante disposto a lavorare quei margini, da radure di senso che egli stesso sperimenta ed elabora insieme agli studenti, insegnando a conoscere e a sapere.

Nell'approccio liminare, in definitiva, il conoscere supera i confini della difficoltà del contenuto, disponendosi a favore di qualsiasi argomento culturale e di qualsiasi tipo di scuola. Essendo costituito dall'orientamento dello sguardo con cui il sapere viene colto, esso mira a coniugare l'esperienza vivente – di qualsiasi tipo essa sia, da quella socialmente difficile a quella più lineare – con il significato dell'oggetto culturale, alla ricerca di interstizi che possano diventare relazioni.

Non da ultimo, lo spettro di possibilità individuate e esperite dall'insegnante nel loro dinamico realizzarsi può divenire, allora, ulteriore occasione riflessiva, così che quel campionario possa corrispondere non tanto ad un dispositivo sempre pronto all'utilizzo, quanto ad uno strumento d'indagine sul proprio fare scuola. In tale direzione, l'esperienza educativa può ritornare a se stessa nei termini della reciprocità e della riflessività professionale, alimentando la consapevolezza pedagogica e didattica di chi è comunque chiamato a compiti tutt'altro che esecutivi.

Ciò nella convinzione che se la crisi della cultura e dell'educazione nella quale versa il nostro tempo ha qualche possibilità di essere trasformata in risorsa, ciò è possibile – paradossalmente – solo attraverso l'educazione e la cultura. Perché, come scriveva Hans Blumenberg, che difendeva l'inquietudine del pensiero e dell'educazione, “forse non dovremmo coltivare soltanto la rabbia per l'insensatezza del mondo, ma un poco anche il timore per la possibilità che un giorno possa essere pieno di senso”<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> Cfr. H. Blumenberg, *L'ansia si specchia sul fondo*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1989, p. 69.