

Diego Napolitani

Dalla cultura dell'errore all'imparare ad er- rare

Una conversazione con i partecipanti della rete Stresa,
Centro Risorse Educative Comune di Bergamo, 25 febbraio 2000

Lavorando al nostro progetto di autovalutazione, analizzando problemi e acquisendo nuove consapevolezze, ci siamo accorti che non sempre è facile porsi di fronte alle proprie mancanze con serenità e spirito costruttivo. L'abbiamo invitata con entusiasmo per avviare con lei una riflessione su questo tema "si può fare della mancanza, dell'errore, un risorsa?".

Un vecchio detto popolare: "Si impara dall'esperienza". Ma dov'è la saggezza di questo detto antico che apparentemente si mostra di un'assoluta ovvietà? Se per esperienza intendiamo banalmente un nostro immediato, facile contatto con il mondo, con una saturazione di ogni aspettativa, di ogni desiderio, di ogni previsione il concetto stesso di esperienza coinciderebbe con quanto è accaduto in un determinato spazio e in un determinato tempo, cosa dalla quale non avremmo niente da imparare. Ma la sapienza antica si rivela nel contenuto etimologico della parola esperienza che proviene dal latino ex-periri, composto da ex- e da periri (dal greco peirao) col significato di "tento, provo, assaggio", per cui esperienza significa "ciò che risulta da un tentativo", dal contatto con un non-so-ancora. E questo contatto implica necessariamente due condizioni: 1) che si esplori un mondo non già compiutamente noto, e 2) che si tolleri in partenza il fatto che il tentativo in quanto tale non è mai perfetto, e che è proprio la sua imperfezione ciò che spinge ad ulteriori tentativi, 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 punti di riferimento comuni nell'esperienza d'incontro tra noi, oggi.

Personalmente mi trovo, in questo momento, in una condizione "erratica", trovandomi 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. Ma 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, a cui ho dedicato gli ultimi 20 anni, in una visione strutturalmente relazionale e storicistica della mente. In 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, cosa per la quale 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: *psicogo-*

gia e pedagogia. Perché considero il modello teorico e la pratica psicoanalitica da me adottata come psicagogica? La psicagogia, come sapete, si riferisce ad un'antica pratica esoterica nella quale lo sciamano, nella prospettiva di indicare il futuro di chi gli si rivolgeva, ne evocava i defunti, come se solo questi "sapesse-ro" 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 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, costituendosi già questo confronto in sé come paradigma del loro progetto (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 *paidos* bisognoso e un adulto dotato di competenze specifiche atte a saturare quella bisognosità.

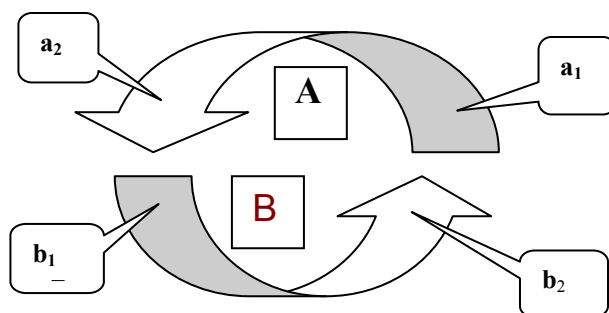
Possiamo qui tornare all'interrogativo posto all'inizio di queste mie riflessioni: "*Si può fare della mancanza, dell'errore, una risorsa?*" Ho già avviato una risposta parlando del concetto di esperienza, mettendo in evidenza il fatto che ciò che la promuove è una "necessità" ad uscire dal già noto: non ha importanza stabilire di quale natura sia questa "necessità" perché comunque si tratta della ricerca di un 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 non solo è un trans-gredire in senso letterale, ma lo è anche nella dimensione etica: ciò che mi porta al di là non solo è 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 ad essere uomo nella sua irriducibile incompiutezza conoscitiva e quindi nella sua inesauribile creatività.

Se quindi la mancanza non viene considerata come l'"errore", ma come l'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.

Come vede lo sviluppo di queste osservazioni all'interno del contesto scolastico?

Gli insegnanti fondano e sostengono l'istituzione scolastica. Ma 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, intendendo 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 ad un altro soggetto/individuo qualcosa che è funzionale alla sua crescita. Serviamoci di questo schema:



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.

Effettivamente “rendimento” è una parola di lunga e rinomata tradizione nel linguaggio scolastico, una parola chiave nella vita scolastica.

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 *fondamentalmente* 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 in modo così rilevante da potere a volte 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, ma 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. E' 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.

Ma fino a che punto questo che lei chiama “trascendersi” è un processo esplicito? Come si collega questo istinto alla trascendenza, al nostro problema dell'errore?

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:...*io 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: "Il tuo bene è il bene che tu ricevi a condizione che segui il mio insegnamento".

Ecco quindi che c'è un limite molto preciso, definito dal concetto di "errore", dove l'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.

"*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 e, 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 ad errare, ad 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.

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 ad 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. Perciò il figlio dell'uomo è "condannato" alla disobbedienza, e nel suo ritrovarsi quindi estraneo nello stesso mondo da lui inventato-trasformato egli si troverà ad attuare la trascendenza essenziale del proprio genitore.

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 gli aeroplani e astronavi. Vola! Come si mettono insieme queste due cose? E in che modo noi insegnanti affrontiamo questa

radicale contraddizione? Anch'io dirigo una scuola di formazione in psicoterapia, quindi, per un certo aspetto, partecipo con voi alle preoccupazioni, alle ansie, al travaglio del progetto formativo ed educativo in ambito diverso, ma con aspetti molto prossimi.

Infatti: come gestiamo questi due momenti di forze contrarie presenti in noi stessi, come insegnanti, come genitori?

Siamo stimolati al procedere in direzioni che sembrano divaricarsi all'infinito: quella dell'invenzione, dell'alterità, del nuovo, del cambiamento e quella della conservazione della tradizione, del vincolo, del legame e così via.

Come ci organizziamo per far affrontare questa contraddizione?

Ho dato uno sguardo al vostro questionario "Io la penso così", dove gli alunni esprimono le loro opinioni sulla scuola. C'è una domanda che mi ha colpito: "I tuoi insegnanti ti fanno divertire?". Un'idea di divertimento nell'apprendimento. Nella scuola di un tempo un'espressione del genere sarebbe stata una bestemmia. E' entrata questa nuova consapevolezza all'interno del nostro mondo e della nostra cultura: l'elemento del "divertimento". Il 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 frettolose pensano che devono semplicemente saturare una pancia vuota. Punto e basta. 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 ad indicare che, sta succedendo qualcosa di importante.

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. Nella mia pratica di insegnamento mi attengo rigorosamente al programma didattico: quei testi, quegli orari e quella periodicità delle lezioni attraverso i quali mi aspetto che gli allievi imparino, e quelle prove che mi consentono di verificare se i miei investimenti hanno ottenuto un soddisfacente rendimento. Ma nel corso di queste attività non dispongo soltanto di una voce informativa, ma anche di un ascolto che mi consente di cogliere strada facendo i guizzi espressivi dei miei allievi. Al di là dei toni scherzosi corrispondenti ad 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 ad un ripensamento sui contenuti e sui modi del mio parlare. Prendere in attenta considerazione questi commenti (introdotti spesso da frasi come "non vorrei dire una sciocchezza..." oppure "Mi è venuta in mente una cosa che non c'entra niente", o simili), cerco comunque di dare un rimando al mio interlocutore di attenzione che potrà produrre, in tempi variabili un'adeguata elaborazione, ma che comunque vuole testimoniare la circolarità della nostra comunicazione per la quale posso affermare che la scuola non è soltanto sede di processi informativi ma che è una vera e propria scuola di *formazione*.

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.

Vicino, lontano, di-verso, estraneo: come si combinano questi termini? Ma non può essere che a volte il nostro collega vicino di classe ci appare più estraneo di chi viene veramente da fuori? A quali condizioni noi possiamo condividere in modo costruttivo un errore, un senso di mancanza con il nostro "vicino"? A quali condizioni accettiamo le "critiche" del vicino? Quale cultura dobbiamo avere per affrontare l'autovalutazione?

Un collega mi chiedeva durante la pausa: "Come si fa a mettere insieme saturazione delle mancanze di primo ordine con la saturazione delle mancanze di secondo ordine? Come l'insegnante può farsi carico di questo doppio versante? Come può mettere insieme le cose?"

C'è sempre questa domanda: "Come si fa a coniugare due termini diversi e apparentemente contraddittori?"

C'è poi la domanda sull'appartenenza e cioè che l'appartenente alla medesima istituzione può essere sentito più estraneo, più minaccioso che non l'estraneo *tout-court*, che si presenta come l'Altro nel quale può rispecchiarsi la nostra stessa singolarità, la nostra personale Alterità

E poi: "A quali condizioni possiamo accettare le critiche del vicino?"

Si tratta comunque di momenti critici, lì dove, in genere, siamo abituati a considerare la parola crisi come sinonimo di malattia: "Ha la crisi epilettica, ha la crisi cardiaca": E allora si pensa al rimedio: C'è una crisi e c'è il rimedio. La crisi della scuola: 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?.. La gioventù moderna?... Dove è il male?

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

Il fatto è che la parola crisi ha un'origine nobile, perché viene dal greco *crino* che significa giudice, valuto: allora ogni momento che ci espone ad una frizione tra elementi contrastanti ci costringe ad 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, ma il momento da cui scaturisce va comunque visto come un'emergenza preziosa perché mobilita l'attività più nobile del pensiero, e non va quindi visto come espressione di un male al quale porre un frettoloso rimedio. Essere in crisi significa che sono in un momento di passaggio in cui le cose non sono del tutto definite, non sono sufficientemente chiare. Quindi c'è un'esperienza di tormento nella parola crisi; è lo stesso tormento che si ha 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, in quanto è stato una volta 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 valuta-

zione di un allievo ne connota il rendimento insufficiente tanto da quantificarlo numericamente con un "2" assolve a un compito che mi compete. Se la cosa finisce lì, non affronto gli interrogativi che potrebbero complessificare 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? E che 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, in un sentimento di solitudine, farmi venire un'idea, o tante idee non solo da formulare con chiarezza in me in termini di concetti, ma da esporre in tempi e modi adeguati a tutti i protagonisti della vicenda (l'allievo, la famiglia, i colleghi, la direzione scolastica).

E poi, come mettere insieme il divertimento con l'impegno, con il dovere, con il rendimento, ecc.; come mettere insieme il sentimento di appartenenza alla medesima istituzione con il collega della porta accanto con il timore del suo giudizio critico; come mettere insieme la necessaria valutazione "oggettiva" dell'allievo con il farsi carico 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, e 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.

Ci piacerebbe sapere cosa pensa del nostro progetto, che di là dai suoi obiettivi conta molto sulla condivisione di una base teorica. Lei crede che gli insegnanti che lavorano a contatto con una pratica così impegnativa, possano amare la teoria?

Prima parlavo del rapporto tra madre e bambino, di questo potere 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, questo rapporto possiamo utilizzarlo come un rapporto paradigmatico 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: la paura, lo sgomento, lo spaesamento; a volte, prende invece una direzione di attrazione, di coinvolgimento, diviene l'essere presi dentro a qualcosa di comune. E' 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. Ma 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. Ma 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 perché cresca in funzione dell'averla provata sul campo.

Nell'intervallo dicevamo che la parola sfruttamento sembra essere una parola brutta che rimanda ad una relazione negativa, cioè che nega l'altro nella sua irriducibile alterità. Sfruttamento significa raccogliere i frutti di un campo, ma diverso è il caso in cui "rapino" i frutti di una terra che non amo, che non ho coltivato, dal caso in cui quei frutti mi rappresentano quanto la terra mi restituisce del 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. E pregandovi di non intendere queste mie parole come un predicazzo 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.