

# “Condividere conoscenze, condividere esperienze nelle reti di scuole”

Seminario di studio del Progetto STRESA  
*STRumenti per l'Efficacia della Scuole e Autovalutazione*  
Bergamo 11 ottobre 2001

*Diego Napolitani*

## **Ethos del diritto , ethos del dovere nella collaborazione**

Il tema delle “regole del gioco” mi fa pensare al fatto che c’è anche il gioco delle regole. Dobbiamo considerare il rapporto fra l’area delle regole -cioè il vincolo, il dovere- e l’area della espressività intesa come espressione della componente autentica presente in ciascuno di noi: quest’area dell’autenticità si esprime nei temi del diritto, diritto ad esserci.

Si parla spesso del godimento dei diritti. La normativa che regola la nostra comunità, il nostro vivere sociale, prende in considerazione fortemente l’area del dovere e allora il reato, la colpa, l’espiazione, ma prende anche in considerazione l’area dei diritti e ci porta a chiederci come vengano tutelati i diritti della persona.

Questo tema è di un’attualità drammatica, apocalittica nel momento che noi stiamo vivendo. E’ il tema del confronto di situazioni per le quali il diritto di una certa comunità sembra precludere il diritto ad esserci di un’altra comunità. Queste due comunità entrano dunque in conflitto tra di loro evocando ciascuna il proprio diritto ad esserci e sentendo nella presenza dell’altro l’insidia, la minaccia, la catastrofe provocata dall’affermazione del diritto dell’altro contro i propri diritti.

C’è una convenzione comune a tutti: riteniamo che il “pensare” sia la cosa più libera, che capita a tutti di vivere. Tutti pensiamo: pensiamo ai disastri, all’innamorato/a, pensiamo alla scuola, pensiamo al nostro progetto -domani farò...-, pensiamo continuamente.

Il filosofo Martin Heidegger si è soffermato sul pensiero, interrogandosi. “*Che cosa significa pensare?*” è il titolo di un libro che raccoglie un corso di sue lezioni universitarie, che in tedesco suona “*Wass heisst denken?*” Il verbo “*heissen*” vuol dire “significa”. Ma “*heissen*” significa anche “chiamare”. Che cosa “chiamava” il pensiero? Questo qualcosa che sembra sorgere spontaneamente dentro di noi, volenti o nolenti. Alle volte vogliamo dormire e ...continuiamo a pensare, magari a stupidaggini oppure invece a cose importanti. Il pensiero ci insegue: qualcosa “chiamava” il pensiero e noi non sappiamo focalizzare bene che cos’è che lo chiama.

Heidegger si è soffermato a lungo su questo interrogativo che sembra ovvio: cosa significa pensare? Significa “pensare”? Nel suo vagabondare -a proposito di errare ed errore- intorno a questo tema di una evidenza immediata per ciascuno di noi, lui ha fatto dieci lezioni accademiche, le ha ripensate e ha ripreso una per una le dieci lezioni fatte, ricommentando il suo “pensare il pensiero”.

E’ una cosa un po’ complicata, però anche nella modestia del nostro orizzonte quotidiano è qualcosa che noi facciamo. : “Ma com’è che ho pensato a far questo? Ma da dove diavolo mi è venuto questo pensiero?” Non parliamo poi di quei particolari pensieri che si propongono a noi con sorpresa, con stupore, o anche con angoscia nel sogno.

Anche il sogno è un pensiero, che anziché servirsi prevalentemente di segni grammaticali e sintattici, si serve di icone: una sequela di immagini che si intersecano una con l'altra.

Antonio Techel, un carissimo amico e compagno di lavoro, mi parlava delle sue produzioni artistiche e di una sua opera recente: due barrette di pietra su uno sfondo bianco e tra questi due limiti -limen superiore e limen inferiore- un filo teso di nylon trasparente con una pietra rotonda bucata appesa a questo filo. Niente. Tutto è nella brevità di una visione che ha il carattere enigmatico, angoscioso, problematico di un sogno.

L'artista riesce così a raccontare il proprio sogno e questo suo racconto, così enigmatico, è qualcosa che tocca l'animo, molto più che una relazione accademica, più di un resoconto esatto dei fatti.

Tutto questo appartiene all'area del pensiero, a questo grande interrogativo, a questo mistero: che cos'è pensare? Mi chiedevo, organizzando il mio pensiero su questo incontro: ma *che cosa significa "insegnare"?*

Ci sono insegnamenti diversi per specialità, per competenza, ma c'è un concetto di insegnamento su cui conveniamo tutti immediatamente, così come conveniamo se io vi dico "io penso".

Tutti sanno che cosa significa pensare, tutti sappiamo che cosa significa insegnare ma questa ovvietà, questa convenzione semantica esaurisce il problema inscritto nella pratica dell'insegnamento? Oppure questa pratica ha una profondità enormemente maggiore di quanto le convenzioni sociali, linguistiche, sono lì ad indicare? Questo è un interrogativo che credo dovremo poterci porre con serietà, ma anche con un certo divertimento.

Il *di-vertire*, (medesimo etimo del *di-verso*) ci porta su altre sponde, su sponde non abituali; possiamo tremare ma possiamo anche godere di questo entrare in una dimensione "di-vertente", che ci porta fuori dalla quotidianità, dalla notorietà dei gesti, delle risposte e delle aspettative.

Se con questo animo entriamo nel merito del "che cosa significa insegnare", può essere che ci potremo anche divertire. Sul piano delle convenzioni pratiche e linguistiche "insegnare" significa erogare un proprio sapere perché altri possano apprenderlo. E il proprio sapere è confinato in una dimensione presuntivamente neutra rispetto alla persona che lo eroga. Io posso erogare benzina o vino o qualsiasi altro liquido, ma io come erogatore rimango al di fuori: ho la funzione di far passare dalle mie cisterne questo liquido -benefico, malefico...si starà a vedere come sarà utilizzato- ma comunque io erogo un mio sapere e c'è qualcuno che lo raccoglie con le sue ciotole, come può.

Allora *insegnamento significa "erogazione di segni"*, *in-segnare*, e i segni non sono necessariamente trasportatori di qualcosa che mi caratterizza come persona. Io sono un "passa-parola": leggo le cose sui miei libri e le trasmetto ai miei allievi.

C'è modo e modo di trasmettere, indubbiamente: c'è una bravura, c'è una capacità personale, c'è un linguaggio particolare per cui c'è l'insegnante che non si fa capire o c'è l'insegnante che fa sbadigliare e c'è invece l'insegnante che attizza l'attenzione, l'interesse, la curiosità. Tutto questo non dipende dai segni; i segni sono sempre quelli, ciò che cambia è il modo di erogarli, di presentarli.

Ma è solo questo il modo di erogare il segno che caratterizza la figura dell'insegnante nei confronti dell'allievo? O c'è qualcosa che invece riguarda più profondamente la vita, il mondo affettivo, emotivo dell'insegnante?

Un altro filosofo che appartiene all'area a cui appartiene Heidegger, Husserl, parla dell'intenzione e dice "il rapporto con il mondo è sempre un rapporto intenzionale". Cioè: io conosco soltanto il mondo che io "intenzio". Privato di intenzionamenti il mondo è solo un mondo ovvio nella sua elementare percettibilità. Ma se io lo intenzio, cioè metto la tensione della mia fantasia, della mia curiosità, dei miei affetti dentro il rapporto con questo "altro", allora questo "altro" acquista una configurazione particolare, che io ne sia più o meno consapevole.

Qual è l'intenzione dell'insegnante? O, in linea di massima delle figure genitoriali? Sì, perché l'insegnante è colui che si specializza in questa funzione di erogazione di un sapere che, dato il

moltiplicarsi delle discipline e delle cognizioni, non è più riconducibile soltanto all'ambito familiare, come avveniva in fondo fino a pochi anni fa.

Qualche secolo fa non esisteva la scuola. Esisteva la famiglia e al massimo qualcuno che aiutasse in questo compito di allevare il pupo. Poi è arrivata la scuola; ma la scuola è una propaggine di un'attitudine insegnante che nasce nell'ambito di una cooperazione familiare o di altre corporazioni che hanno motivi di allevare proseliti, allievi, figli, associati a qualsiasi titolo a una certa rappresentazione d'insieme: io ti allevo perché tu possa far parte della mia corporazione.

In questa prospettiva, l'insegnamento non è soltanto l'erogazione di un sapere di per sé, che lascia tra parentesi l'erogatore, ma l'erogatore attraverso la somministrazione del proprio sapere più o meno specialistico, vede nell'allievo, nel figlio, nell'associato, nel candidato una presenza su cui investire. Di conseguenza, si aspetta che questo investimento dia i suoi frutti.

Nel linguaggio scolastico c'è il concetto di "rendimento". Ma che cosa significa "rendimento"? Significa rendere, restituire: restituire che cosa? Quello che il mondo genitoriale in senso allargato (famiglia, scuola) deposita nell'allievo, nel bambino, nel figlio ma che forse è facilmente accessibile al pensiero comune.

C'è una sorta di trascendenza: io mi trascendo grazie al fatto che io sono in ciò che diviene. La mia vita è breve, i limiti sono le mie origini e la mia morte (le barre di pietra sopra e sotto rappresentate dall'artista Techel). E io sono sospeso in questi limiti: ma da questa situazione chiunque di noi emerge attraverso la visione di essere al di là del limite. C'è chi l'"al di là del limite" lo deposita in figure metafisiche e chi lo deposita in figure fisiche, quali sono appunto i figli, gli allievi, i discepoli: loro saranno il mio divenire. La mia vera esistenza non è nella mia attualità ma è nel mio divenire, è nel mio persistere nel mondo, nel mio incidermi nella storia attraverso la vita dei figli.

Naturalmente questo non è un "pensiero pensato" come se il genitore si dicesse: "Come trascendo io? Mi allevo il pupo e...". Non è così. E' qualcosa che è del tutto implicito e molte volte assolutamente ignorato sul piano della consapevolezza critica. Se entriamo dentro lo spessore dell'insegnamento, ecco che dentro troviamo per esempio questa necessità di trascendenza del proprio limite temporale, dei propri limiti fattuali..."altri dopo di me...".

Leggevo la locandina che celebrerà Gino Pagliarani, socioanalista, che è stato un mio grande amico. Tra le parole di Gino che vengono ricordate c'è un'espressione: "dopo di me altri ancora", tratta da un suo lavoro che si intitola "Sì, l'amore è politico". In questa scheggia di pensiero si raccoglie qualcosa che io cercavo di presentarvi in termini più complessi: l'idea di questo vincolo alla trascendenza da cui, consapevoli o meno, tutti noi siamo animati.

Ma se io dico: "mi trascendo nell'altro, nel figlio, nell'allievo" significa che io mi aspetto che quella persona corrisponda al mio disegno, a un disegno di me o a quel disegno che io compongo del mondo, e che questo si trasmetta. Così accade per le scuole, non solo nel senso comune del termine, ma anche per le scuole di pensiero: dopo quel filosofo, quell'altro filosofo...poi quell'altro ancora. C'è una discendenza, una genealogia e noi ci ritroviamo a parlare ancora oggi di un nostro lontano avolo; parliamo di Platone come se fosse morto ieri e ne parliamo ancora oggi come se fosse presente nel nostro discorso. Platone è passato attraverso Aristotele e poi la scolastica e poi Heidegger ...e poi... e poi noi. E proprio qui sta il disegno della trascendenza.

Ogni maestro in qualche modo si aspetta che il proprio disegno non vada fuori dalle righe che in qualche modo egli ha tracciato per sé o per il mondo. In questo consiste l'aspettativa: che l'allievo o il figlio corrispondano esattamente. Questa sorta di corrispondenza è nel senso della verifica dei compiti: io ti assegno un compito che mi deve mostrare quanto la mia aspettativa, il mio movimento trascendente attraverso di te, mi possano restituire. Mi chiedo se ho investito bene, se ho investito male, ma se tu non mi rendi così come io mi aspetto, in genere non mi chiedo se per caso questo mio investimento sia stato fatto in modi inadeguati. In genere mi interrogo sulle capacità di quello zuccone che anziché rispondermi così, secondo quello che io gli ho messo dentro, mi risponde un'altra cosa, o in un modo difettoso. Di fronte a questo scatta la punizione, "il debito" -nel linguaggio scolastico attuale- che si dovrà pagare prima o poi.

Debito è una particolare declinazione della parola “dovere”: quel che è dovuto. Entriamo qui in una dimensione dell’insegnamento in cui all’investimento corrisponde un rendimento, la regola è ben definita e la valutazione è aritmetica, lineare: tanti errori, tanti voti in meno...e così via.

Comunque voi li camuffiate i voti sono quantificazioni: oggi non si dice più soltanto 9...8..., si dice “buono” “sufficiente” o si usano delle perifrasi. In sostanza le votazioni giustamente riguardano una dimensione necessaria: *le regole del gioco insegnamento/apprendimento*. Queste presuppongono una necessità di verifica, di monitoraggio. In genere quando noi siamo in questa dimensione affiniamo gli strumenti tecnici, così come li affiniamo per un insegnamento che dia migliori risultati e perché gli orecchi dei nostri allievi si spalanchino anziché chiudersi. E’ tutta una importantissima indagine strumentale sull’esito di un rendimento a buon fine.

Ma è in questo che si esaurisce il mondo compatto, profondo dell’insegnamento? E’ in questa dimensione della trascendenza che si esaurisce il bisogno di trascendersi o c’è un’altra dimensione? Si può parlare di regole del gioco e poi di gioco delle regole e mettere in gioco un *tourbillon* di immagini, di rappresentazioni.

Io credo che questa doppia polarità sia presente in ogni attività insegnante a cominciare dai primi insegnamenti di una madre col bambino al seno: là ci sono insegnamenti di tempi, di spazi, di corporeità, di avvicinamento, di allontanamento, è una pratica insegnante. Il bambino apprende tempo e spazio non attraverso una elaborazione concettuale, ma fisicamente nel suo essere al mondo, in un’esperienza vissuta che ha la caratteristica di essere poi obliata. Nessuno di noi ricorda gli apprendimenti originari: l’apprendimento del tempo, dello spazio, del prima e del dopo, del vicino e del lontano.

Sono cose che poi abbiamo elaborato con le nostre varie geometrie o sintassi sui banchi di scuola; Qui non facciamo altro che avere degli strumenti per universalizzare qualche cosa che però si radica in un’esperienza del tutto personale, nel proprio personalissimo modo di essere al mondo, legato al rapporto del tutto singolare tra una certa madre e un certo bambino. Non ce ne sono due uguali perché non ci sono due bambini uguali, perché la complessità biologico-mentale di ogni essere umano, sin da quando è ancora nel grembo della madre, è sempre diversa: perché diversa è quella madre e diverso è il rapporto di quella madre con quel bambino, magari anche rispetto a quella stessa madre con un altro figlio.

Sono diversità che molti di noi colgono nella propria esperienza remota ma che vanno tenute presenti per dire che l’esperienza d’insegnamento si modula su dei particolari, su degli specifici, su degli unici e che l’insegnamento successivo che noi pratichiamo in tutte le scuole e in ogni ordine di rapporto umano, in fin dei conti, è soltanto un’elaborazione, una rielaborazione di esperienze che giacciono nella dimensione più intima del nostro essere.

Questo giustifica il ritorno alle immagini primordiali, a questo “arché” dell’esistenza di ciascuno di noi, al principio dal quale siamo partiti e che continuiamo ad elaborare e a generalizzare. Come se l’universalizzazione di questi principi così specifici, così assolutamente soggettivi fosse un grande conforto, una consolazione. La precarietà della mia nascita in quel luogo, in quell’anno, con quella famiglia, in quell’ambiente, in quel contesto storico, in quella tradizione non è qualche cosa di appeso ad un filo come quello teso nell’opera di Antonio Techel. E’ appeso all’universale, è espressione dell’universale. Questa è una grande consolazione e di fronte a questa universalizzazione dei segni che ci permeano, che ci attraversano e costituiscono la nostra identità noi ci sentiamo sicuri. Ci sentiamo forti proprio per una specie di spogliazione che finiamo col fare della nostra assoluta peculiarità, della nostra assoluta casualità: l’essere noi al mondo in una dimensione di caso e non in una prospettiva casistica che è esattamente il contrario (entrare a far numero in una massa, l’essere campione di un modello).

Ho fatto questa piccola scorribanda per dirvi che cos’è la dimensione del gioco all’interno dell’insegnamento. E come è possibile combinare il necessario rigore nell’insegnamento che tende a produrre degli universali e tende a fare del sapere di ciascuno di noi un insieme di elementi assoluti, non legati alla casualità e alla soggettività della nostra esperienza vissuta alle origini.

Questa esperienza vissuta, sviluppa un florilegio, una grande vampata di colori e di suoni per i quali ci riconosciamo appartenenti ad una medesima comunità, più specialistica, meno specialistica, professionale, sociale, politica, religiosa... e noi ci sentiamo facenti parte -l'appartenenza- di questo insieme.

Per vivere questa esperienza di appartenenza così solida, così compatta è necessario un rigore: sono necessarie quelle procedure che ci consentono di darci la sicurezza che il nostro procedere sia nel consolidamento della nostra *appartenenza*. Al di fuori di questa universalizzazione noi rimarremo insopportabilmente soli; forse non ci saremmo neppure; forse non riusciremmo a reggere, nella nostra solitudine, il nostro confronto con il mondo. Sto dicendo questo, per dire che i processi di universalizzazione, di insegnamento inteso come regola, di monitoraggio, di investimento sono elementi necessari nello sviluppo della nostra identità personale.

Ci può essere, però, il rischio che questa dimensione egemonizzi il rapporto, che ci possa essere qualcosa che ricorda da vicino quello di cui oggi si parla, la globalizzazione intesa come imperialismo.

L'imperio di una certa norma esige che le regole debbano essere uguali per tutti o che servano per distinguere gli uguali dai diversi. In questa dimensione il diverso non è affatto divertente: il diverso, che non si sente divertente e non si sente partecipe di un gioco, è l'escluso con tutte le reazioni, per quanto folli, che questa esclusione possa produrre.

Come tener presente nella pratica quotidiana del nostro insegnamento la dimensione del gioco? E quali le dimensioni di un gioco che apra la possibilità di rendere la trasmissione del sapere come qualcosa che eccita la curiosità, l'interesse dell'allievo?

Ciò avviene non soltanto attraverso uno strumentario tecnico (che pure è necessario) per cui mi posso avvalere di video, di computer e di ogni altro strumento pedagogico e didattico, ma va oltre. Qual è lo strumento che io posso mettere in gioco nel mio rapporto con l'allievo quando questo strumento si chiama con il mio nome e con il mio cognome, quando penso a me stesso come strumento?. "Io" sono uno strumento, "io" nella mia interezza, "io" nella mia capacità di condividere questa trasmissione di saperi. E questo può avvenire soltanto quando io sono sufficientemente libero di vedere che non si tratta soltanto di una trasmissione unidirezionale, ma di un'autentica relazione di scambio: la curiosità, gli occhi sgranati di un bambino sono un elemento che entra nella mia esperienza e che mi apre orizzonti. L'occhio nudo del bambino mi rende nudo. Rendermi nudo significa rendermi aperto alle possibilità, al mio stesso divenire, non essere ingabbiato nelle mie consuetudini. Ed è proprio l'occhio nudo del bambino che rende il re nudo: il re nudo potrebbe essere visto come una cattiva figura oppure potrebbe essere visto come una sorta di rinascita dalla sua stessa pelle del re in gioco.

La logica delle regole di cui parlavo prima è che ognuno di noi, in fondo, nei confronti del proprio allievo, del proprio figlio è po' in una posizione regale perché è detentore di un sapere che è potere, di un sapere che è un investimento.

Eppure c'è un'altra dimensione per la quale io mi accresco nel crescere del bambino. C'è un rimando circolare, per quanto vissuto con modalità diverse, dall'allievo e dal maestro o dal genitore. C'è qualcosa del tutto particolare che si accende in una dimensione di reciprocità, che è la dimensione della scoperta infinita. "Scoprirsi reciprocamente" appartiene al linguaggio della coppia erotica, ma Eros (ce l'ha insegnato Platone) presiede tutti i rapporti in cui ci sia un neo-concepimento nella reciprocità. E il concepire non appartiene solo alla dimensione dell'accoppiamento sessuale, ma è l'evento cognitivo che si produce ogni volta che nasce un'idea nuova, e nella relazione con un bambino le idee che tumultuosamente nascono in lui contagiano, diciamo così, il dispositivo concepitivo di chi lo accompagna. E viceversa.

Queste due dimensioni, quella della sorpresa, del gioco, della fantasia, della stimolazione nella reciprocità e quella invece della regola, del dovere, del compito, del "debito" appartengono entrambe ad una medesima area, quella che comunemente chiamiamo la dimensione etica dell'esistenza. La parola *etica* deriva dal greco *éthos*, come *morale* deriva dal latino *mores* ed entrambi significano costumi, abitudini, che paradigmaticamente caratterizzano una determinata,

circoscritta, comunità. È come se si trattasse di una struttura sintattica sul piano comportamentale che esprime il bisogno di appartenere ad una determinata collettività, la cui identità antropologica si fonda appunto sulla sua etica.

Mettere il bambino, l'allievo, in condizioni di adeguarsi in un modo soddisfacente al costume della sua comunità è quindi una pratica etica; il conformarsi alla morale comune se da un lato implica un sacrificio della propria libertà di scelta, d'altro lato essa non solo facilita gli scambi ma indica anche perentoriamente quale tra le mille vie possibili sia quella "retta". Il carattere imperativo della legge morale, che Kant dichiarava di sentire dentro di sé con la stessa eterna stabilità del cielo stellato sulla sua testa, è alla base del senso del dovere. Il dovere è dunque la risposta ad un imperativo che nasce fuori di noi, dall'autorità dei genitori, dei codici scritti sulle tavole o tramandati oralmente, degli dei, autorità che viene internalizzata e che si esprime intimamente con la "voce della coscienza". La parola *coscienza* ha nella nostra lingua un significato ambiguo perché significa "coscienza morale" e "consapevolezza di sé", dizioni che sono in un certo senso contrapposte: l'autoconsapevolezza (in tedesco *das Bewusstsein*) rimanda ad una autonomia soggettiva che dispone liberamente delle sue capacità conoscitive, mentre la coscienza morale (in tedesco *das Gewissen*) rimanda ad un'eteronomia, alla legge dell'Altro. Il radicale contrasto tra queste due dimensioni della coscienza è radicato nella nostra cultura nel mito biblico della genesi, dove Eva e Adamo accedono alla conoscenza soggettiva nel momento in cui si lasciano sedurre dalla loro stessa curiosità (personificata in Lucifero) per poi nascondersi allo sguardo di Dio che li condanna per aver trasgredito la sua paradossale prescrizione.

Qual è invece l'esperienza vissuta nell'altra dimensione etica, quella in cui si vive o si gode della reciprocità concepitiva? Accennavo prima al fatto che questa dimensione è occupata da Eros e dobbiamo quindi chiederci quale sia l'etica di una relazione erotica. Se confondiamo l'eros con l'istinto sessuale, con la *libido*, come ha fatto Freud, non vi ritroveremmo alcuna dimensione etica, come per ogni altro comportamento teso a soddisfare bisogni elementari di sopravvivenza biologica. Potremmo con lui soltanto parlare di un *disagio della civiltà* nel senso di una etica collettiva del dovere che contrasta la tendenziale anarchia del piacere. Ma il piacere amoroso non è privo di principi, anarchico, ma è regolato dal principio etico della reciprocità: il mio esserci coincide con il tuo esserci, non si dà un mio godimento se tu non godi del mio stesso godere. Appare qui *l'etica di un diritto a godere di un diritto proprio/altrui* e l'etica del dovere si allontana sullo sfondo della relazione amorosa, quali che siano i modi della sua coniugazione.

È a questa specifica etica che faccio riferimento quando parlo della dimensione della scoperta infinita, della sorpresa, del gioco, della fantasia, anche se questo tipo di esperienza produce *autonomamente* la sua etica non essendo sottoposta all'eteronomia dell'etica del dovere. Questa autonomia è indicata dal termine *responsabilità*, che non è, come comunemente inteso, un senso del dovere fatto così intimamente proprio da non essere vissuto come un imperativo esterno, ma è il modo soggettivo di rispondere all'altro in una relazione strutturalmente corrispondente. La responsabilità è l'abilità a dare una risposta che non sia apodittica, la risposta una volta per tutte, ma una risposta che si inanella in un circuito di domande senza fine, è la capacità di affrontare la vertigine dei perché senza fine sapendo che la propria risposta è transitoria, è sempre parziale, legata ad un frammento della complessità dell'esperienza che viviamo in quel momento, nella nostra storia, nelle nostre aspettative del futuro.

La riflessione sull'etica ci porta dunque a riflettere sulla nozione di *soggetto*: il soggetto che ciascun individuo è per se stesso può essere inteso sia come *sub-iectus* in quanto assoggettato ad una eteronomia (il dovere), sia come *pro-iectus* in quanto coautore di un progetto condiviso (la responsabilità): che tipi di soggetti sono gli allievi e, correlatamente, gli insegnanti? Se noi ci poniamo come soggetti responsabili noi vorremmo che i nostri allievi diventassero a loro volta soggetti responsabili, che, disponendo degli strumenti nozionistici che forniamo loro, sappiano rispondere, con la loro genialità personale, al mondo che li interroga. Quando invece ci poniamo come soggetti identificati al ruolo istituzionale, quindi in una posizione doveristica, induciamo

attivamente negli allievi la convinzione che il loro processo maturativo si esaurisce nell'assolvimento dei compiti.

Chi lavora nella scuola presiede un'attività di governo: il governo pedagogico, il governo della scuola, dell'insegnamento, dell'apprendimento. Ritengo che il governo delle istituzioni e delle pratiche formative sia un buon governo quando risulta dall'intreccio delle due polarità etiche che ho appena tratteggiato. Quando però l'intreccio comporta il fatto che una tensione etica finisce con lo strozzare l'altra, per cui la scuola diventa o un luogo di amene esercitazioni fantasiose o un triste diplomificio, allora possiamo dire che la scuola vien meno al suo compito di formazione complessa. L'intreccio ben riuscito fa della scuola un tessuto che cresce: i suoi prodotti entrano nel mondo come fatti concreti. Riflettiamo ancora sulle parole che germinano nel nostro incontro: concretezza è la qualità di ciò che si produce nel con-crescere di tutte le componenti di una relazione: paradigmaticamente, un figlio è l'esito concreto di una relazione d'amore, così come un progetto formativo concreto è l'esito di un processo di formazione in cui tutti facciano l'esperienza di un proprio personale crescere. E questa concretezza non si limita alla formazione pedagogico-didattica in sé, ma si estende, come esemplarmente succede nel progetto STRESA, che è diventato ormai una pietra miliare nello sviluppo di un'autentica cultura della scuola.