Raffinate conoscenze e voglia di imparare. Dalla lezione di Fabrizio Ravaglioli

Cosimo Costa

Università LUMSA
P.zza delle Vaschette, 101 - 00193 Roma
cosimocst@gmail.com

1. *Sul concretizzarsi del sapere pedagogico*

«Il sapere pedagogico, un capitale che è ormai nel passato. Certo, esso è nel presente; ma temo che la sua attualità possa, e debba, entrare nelle ore che precedono la sera»¹. Così Fabrizio Ravaglioli, in un suo scritto dal titolo *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, guarda le dinamiche dei saperi che ruotano intorno al mondo dell'educativo. Sono parole da interpretare e analizzare, che inducono a considerare, nel riflesso sull'educativo, una situazione di crisi. Ma per comprendere una crisi che avanza, oltre che le parole del nostro autore, dovremmo ripercorrere quel lungo cammino di sviluppo che vede il sapere in questione concretizzarsi nella scuola e nelle infinite didattiche ad essa appartenenti, con i loro alti e bassi, con i loro ondeggiamenti, con le loro insicurezze².

¹ F. Ravaglioli, *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, Roma, Anicia, 1995, p. 78.

² Cfr. F. Ravaglioli, *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*, Roma, Armando, 1995.

E le ragioni di una tale crisi si discoprono guardando le principali funzioni che la stessa scuola, per tradizione, ha sempre svolto, ossia quella *economica*, *politica* e *culturale*.

La scuola sviluppa una funzione *economico-tecnica*, legata al problema della sopravvivenza di qualunque forma dell'organizzazione umana volta a produrre qualificazioni di natura professionale; esercita una funzione *politica* per assicurare la coesione del gruppo sociale, ossia per politicizzare l'esistenza di una comunità e rispondere all'esigenza di una unità dello Stato; svolge una funzione *culturale*, in quanto raccoglie l'eredità del sistema culturale, come anche l'insieme dei significati elaborati, per dare risposte di senso ai grandi interrogativi del vivere e del morire, del volere e dell'agire, fissandone le interpretazioni, cristallizzandone i valori, mentre le trasmette alle nuove generazioni.

La crisi della scuola e dell'educazione, ben definita dallo stesso Ravaglioli, è la crisi di quelle funzioni, determinata sia dal conflitto interno allo stesso sistema scolastico, sia dai mutamenti del contesto economico-socioculturale a cui non riesce a trovare, in tempi reali, risposte precise³. Si guardi, ad esempio, all'enorme espansione della tecnica, allo sgretolamento delle organizzazioni politico-economiche di tipo nazionale, o più precisamente alla loro immersione in un contesto che è aperto a fluttuazioni e aspirazioni di tipo multi-

³ Qualche studio del prof. Ravaglioli attinente al tema: *Fisionomia dell'istruzione attuale*, Roma, Armando Editore, 1986; *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, Roma, Anicia, 1995; *Genealogia e malinconia della scuola*, Torino, Il Segnalibro, 1996; *Il sistema della formazione*, Roma, Armando Editore, 2010.

nazionale e multietnico, all'incertezza dei sistemi o dei modelli di interpretazione della realtà.

La situazione è critica per ogni agire mediante cui l'uomo affronta la realtà del vivere⁴. E le difficoltà crescono nella misura in cui il concetto di persona è di più alto livello, gettando luce sulla poliedricità dei bisogni e rivelando inadeguata ogni soluzione parziale. Non a caso, tra i grandi nuclei problematici su cui la teoresi pedagogica è tenuta a riflettere, ci sono quelli attinenti a talune dimensioni caratterizzanti l'uomo, quali la crescita nei valori, la socializzazione, la professionalità.

Potremmo provare a dare un'origine a tali difficoltà, ma con la consapevolezza che è impegno azzardoso e che facilmente si punterebbe il dito.

Provo a ripercorrere, per sommi capi e (spero) nell'obiettività del fatto storico, le linee che definirono quel sistema formativo europeo che dovrebbe (*naturalmente*) essere insito nell'edificazione di ogni stato nascente⁵.

⁴ Per questo motivo, secondo Ravaglioli, la soluzione dei problemi non è compito esclusivo della teoresi pedagogica. La specificità del suo apporto può essere soltanto quella di affrontare la crisi mettendosi sempre dalla parte della persona e tale scelta di campo rende ulteriormente complesso il suo compito.

⁵ Cito un saggio di Ravaglioli, in cui, con una certa ironia, lo stesso evidenzia: «Tra la formazione di un fiume e la formazione della personalità europea moderna la comparabilità si racchiude nel campo di una immagine. [...] Esortato a dire il nome delle più importanti condizioni o dei fattori visibili, insomma degli affluenti principali, punterei l'attenzione sulle istituzioni: soprattutto tre mi sembrano decisive: quelle politiche, quelle giuridiche, quelle economiche. E il sistema culturale? Certo, ma più attraverso la voce che attraverso le mani, più con i discorsi incanalati nella *routines* della scuola, che con i comportamenti quotidianamente regolati. Insomma invito il lettore a supporre che nella costruzione della personalità moderna occidentale, le istituzioni politiche, giuridiche ed economiche abbiano agito almeno quanto la scuola anzi quel che complessivamente viene inteso come processo di modernizzazione trova una rispondenza perfetta nel

Le scelte in materia educativa tra gli anni '50 e '60 vedono nello spirito del Trattato un primato della ragione economica: una politica comune di formazione professionale che possa contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali, sia del mercato comune⁶. Ma la ragione economica non nasce improvvisamente, viene da lontano: implicita nella cultura illuministica, permea i vari sogni rivoluzionari e fa da sottofondo costante al mondo moderno fissandone il dominio dell'utile. Sicuramente, la ragione utilitaristica copre orizzonti più vasti di quelli scoperti dalla "Ragion di Stato" legata alle aspirazioni nazionali, ma può far leva soltanto sugli interessi economici, divenuti quasi categoria sopranazionale. Sono anni in cui la mutata connotazione del potere, da politico ad economico, lascia immutato il contrasto già in essere tra acuto bisogno di libertà e di valori dei singoli e irrigidimento del potere. Quello economico si incorpora nelle strutture sostanziate di tecnocrazia, tendenti a strumentalizzare le coscienze attraverso il livellamento dei bisogni e la riedificazione dei poteri costitutivi della persona.

Soltanto alla fine degli anni Sessanta c'è un'apertura verso problematiche più globali, soprattutto con la tematizzazione della formazione generale: la parola d'ordine è qualificazione professionale, ma, da questo momento, la formazione generale è vista sia come base necessaria per rendere la formazione professionale idonea a soddisfare le esigenze derivanti dal progresso tecnico e dalle innovazioni nell'organizzazione della

rinnovamento istituzionale, mentre la scolarizzazione ha sofferto, forse più del necessario». F. Ravaglioli, «Gentile pedagogista europeo in Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola», in *Atti del Convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994)*, a cura di G. Spadafora, Roma, Armando Editore, 1997, pp. 75-76.

⁶ Cfr. Trattato di Parigi 1951, art. 128.

produzione, sia per favorire lo sviluppo armonico della persona. Ma il clima di promettente attesa creato dagli esperti degli anni Sessanta ha breve durata. Nel volgere di pochi anni bisogna fronteggiare sia il susseguirsi di crisi economiche che rivelano infondate le ipotesi previsionali di sviluppo, sia le conseguenze non previste da una prospettiva formativa tutta direzionata dalla funzionalità produttiva.

Il sistema scolastico, tramite il dibattito sulla democratizzazione, è riportato al principio del diritto di tutti gli uomini a usufruire di uguali opportunità formative, onde garantire la personale realizzazione. Riforme e progetti di riforme mirano a creare flessibilità nei passaggi da un indirizzo ad un altro, liberalizzare gli accessi alle istituzioni formative di terzo livello. Cado- no così, gradualmente, molte barriere selettive. In sintesi, il riferimento fisso delle politiche di riforma di- viene l'uguaglianza delle opportunità formative per tutti, giovani e adulti, indispensabile requisito per l'in- staurazione di una democrazia sostanziale⁷.

La scuola è sotto accusa perché ritenuta responsa- bile di asservire i ceti più deboli, tramite una cultura egemone e conservatrice, al potere delle classi domi- nanti⁸. Il dibattito si sposta dal versante pedagogico a quello politico. Ormai, nella teoresi e nella prassi edu- cativa, dominano prospettive destrutturanti dei sistemi formativi volte a giustificare il rifiuto dei saperi tradi- zionali, a proporre progetti culturali alternativi a misu- ra delle nuove urgenze imposte dalla trasformazione in

⁷ Sotto questo aspetto, emblematiche sono la riforma Haby in Francia del 1975, la Bonner Vereinbarung con cui viene riformato il liceo tedesco del 1972, e la riforma della scuola secondaria belga del 1971.

⁸ Cfr. L. Althusser, «Ideologia e apparati ideologici di stato», in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere, ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972, pp. 19-25.

atto. Il pluralismo culturale diviene così pluralismo di proposte educative in un clima di alta conflittualità sociale.

Solo negli anni Ottanta riemerge il problema della qualità dell'educazione e dei contenuti formativi più atti a garantirla⁹. Ma il sistema culturale fa fatica a dare sufficienti categorie interpretative atte a unificare vari campi, e rivela scarse capacità nel cogliere la complessità reale. Questa insufficienza lo fa vivere, in crescente misura, dissociato e in stato di conflittualità, se non di sudditanza, con gli altri sottosistemi. Si guardi agli effetti: la riflessione epistemologica sulla scientificità della pedagogia, l'allargamento alle scienze dell'educazione, l'accento sull'efficienza come meccanismo tanto di selezione come d'emancipazione, a seconda che si applichi alle élites o agli svantaggiati. Tutto porta a una concettualizzazione delle pratiche pedagogiche e, quindi, a una ridefinizione del campo della didattica, allargato a una pluralità di luoghi (non solo la scuola), di percorsi (non solo l'istituzione scolastica) e di età (non solo le prime fasi della vita). Peraltro, così come detto, la pedagogia perde, in questo passaggio, molto terreno in favore di altri dispositivi disciplinari, che occupano allora il campo della formazione con approcci, metodologie, riferimenti teorici che poco o nulla hanno a che vedere con il discorso pedagogico.

È tempo di obiettare: l'attuale razionalizzazione didattica ottiene gli effetti previsti, o anche qualcosa di più, qualcosa di non voluto? Finalmente, di fronte a questo scenario tipicamente occidentale, sul finire del

⁹ Ancora oggi, si parla della riscoperta delle discipline umanistiche come necessaria integrazione della cultura tecnico scientifica. In questa direzione si muovono alcuni recenti orientamenti in materia di curricula di programmi.

Novecento, il sapere pedagogico sembra rafforzare la propria struttura epistemica, riorganizzare il proprio statuto, liberarsi dai vari imperialismi disciplinari e, in autonomia, costruire la propria epistemologia, contrassegnata, indubbiamente, da una maggiore solidità scientifica e da una più precisa identità disciplinare.

2. Insicurezze all'orizzonte

Di fronte al quadro appena descritto, Ravaglioli tocca con maestria il vero problema: si sono raffinate le conoscenze ma la voglia di imparare si è indebolita¹⁰. «Ho l'impressione che le varie didattiche razionali, le programmazioni accurate, insomma il nuovo stile pedagogico non ottengano nel pubblico degli utenti le risposte desiderate. Forse non dipende solo dalla tecnica didattica. L'impressione è che l'insegnamento odierno, che cerca di presentarsi come razionale ed empirico, non interessi più di tanto i destinatari»¹¹.

Se comprese, le parole di Ravaglioli aprono l'orizzonte a quelle insicurezze dell'istruzione e dell'educazione che frequentano il vivere concreto, che non toccano tanto i sistemi politici o economici, indubbiamente importanti per la crescita di uno Stato, ma da elaborare e ruminare nel concreto, quanto il vissuto di ogni insegnante, oltre che di ogni allievo. Pungolato da tali preoccupazioni attingo, per definire il seguito, al mio vissuto di insegnante.

Vorrei chiarire solo quattro delle insicurezze. Mi auguro, quelle che segnano gli snodi. Non si tratta di

¹⁰ F. Ravaglioli, *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, cit., p. 78.

¹¹ *Ibidem*.

cose nuove, bensì di stuzzicare o irritare il vissuto di ognuno.

Premetto che l'istruzione dovrebbe essere una delle vie maestre per l'umanazione del singolo e del cittadino, e la stessa nascita di un vocabolo, nel costituirsi della lingua viva, è spesso il convogliarsi di situazioni diverse che hanno aspetti in comune.

Si guardi al verbo *instruo*: ha insite in sé il congiungere (adattare travi), il costruire, l'edificare, il disporre, il fornire qualcuno di qualcosa (denaro, arredamento di una casa), l'istruire (fornire l'equipaggiamento, illuminare l'intelligenza). Istanze che utilmente possono non andare perdute e indurre insicurezze nel vissuto. Una realtà tipicamente umana che in Occidente si è compaginata non in modo unitario, ma all'insegna di grandi contrapposizioni. È da tale nascita che siamo rimasti segnati e dobbiamo continuare a gestire questa ambivalenza.

Procedo con la prima insicurezza, assecondando, con una certa paradossalità, Platone che presenta la situazione (iniziale?) con ironia: la *polis* deve risolvere il problema insegnamento/apprendimento/inserimento (esigenza vitale per la qualità dei singoli e della convivenza). Due sono le possibili soluzioni. La prima: molti maestri nel minor tempo, forniti della strumentazione necessaria¹² e ben finalizzata per agire efficacemente sul soggetto. Dei giovani (nonché delle masse) è privilegiato l'atteggiamento passivo che facilita una certa riuscita, esiste una risposta per ogni interrogante, per la rimozione di ogni dubbio. Il successo è comprovato (inserimento nella *polis*, nel lavoro) in un funziona-

¹² Cfr. F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 2006, p. 34.

mento programmabile e valutabile¹³. All'orizzonte nessun bisogno di innovazioni (nessun annuncio di riforme); in fondo, una certa grandezza della *polis* era garantita, e la trasmissione di alcuni saperi era assicurata. Paradossalmente, ci troviamo di fronte ad una prospettiva sempre apprezzata: le insicurezze sono ridotte al minimo. Ma è questo un procedimento estensibile a tutto? Sono rispettate tutte le esigenze del singolo e della convivenza? Non insisto con il tratteggio, perché penso siano evidenti le evocazioni.

La seconda soluzione. Socrate, per il quale sempre misteriosa è la reazione estrema della *polis*, mandato dal dio, è il maieuta non sapiente (ostetrico-madre), è il maestro che non agisce, ma costringe ad agire. È questa una soluzione che reimposta, problematizza l'interrogativo su insegnare/apprendere, su contenuto, fine e mezzi. Infatti, non si tratta di *tekne*, ma di procedimento in situazione. Rivediamolo nella sua originalità, ma soprattutto nella sua semplicità. Non principia con un dire, ma con un interrogare. All'orizzonte c'è l'essere e la verità, non le apparenze e le opinioni; il singolo intravede i vuoti, poiché quel che non sa, sa di non saperlo, è invogliato a saperlo. Il maieuta: intravede la forza, interroga calibrando le domande mentre intravede *a uno a uno*, tendendo al massimo l'intensità del potenziale, accendendo tutta la capacità di agire; il lavoro si avvia con il costante esaminare (*exetazo*), sempre in direzione di un orizzonte in cui grandeggiano essere, vero, bene, bello. È un metodo naturale, ma non va appreso: bisogna diventare maieuta. Ma chi è il

¹³ Si tratta dell'invenzione *positiva* di una *tekne* (abilità, rinvenimento di mezzo, maniera, arte, espediente) soprattutto per la comunicazione e la facilitazione dell'apprendimento, che può finire nella retorica.

maieuta? È uno a cui importa dell'uomo, poi di tutto il resto. Uno che ha voglia di vero, non di opinioni infondate o di formule isterilite, che si propone di impattare con l'essere, non con l'effimero o con l'apparente (virtuale?). È un appassionato del bello, senza immobilismi e ha un gusto squisito per il bene. Sta con auto-dominio tra i beni e si muove con signoria tra il quotidiano, il nuovo e il contingente.

Tante le differenze dal precedente, la più scomoda per il potere che regge la *polis* è che importa dell'uomo, del singolo cittadino. Ma le tante urgenze mettono in crisi l'*importare dell'uomo*. Sono tanti i sensi impropri che può avere oggi questa espressione, e possono appannarne il senso. Le due risoluzioni arrivate fino ad ora sono inconciliabili? O altrimenti, che cosa dell'una è articolabile con l'altra? Non ci sono segni oggettivi che indichino l'opportunità dell'una o la necessità dell'altra, c'è solo la sensibilità con la quale operare il discernimento da farsi in una tranquilla prima elementare in montagna, o in un corso di qualche prestigiosa Università. Può essere un compito di questo povero Occidente non far scomparire questa complessità e, con essa, le delicate opportunità. Per esempio, ci sono trasmissioni che possono avvalersi della prima e trasmissioni che debbono rischiare sulla seconda, perché l'umano non si sprechi e la convivenza non si svenda.

Ma si tratta di un problema compiuto in sé o deve incastonarsi in una visione ampia che comprende senso e fine dell'uomo e della convivenza, oltre che le domande più elementari a cui già si è fatto cenno: c'è l'essere o soltanto l'apparire? C'è il vero o soltanto l'opinione più accreditata? C'è il bello o il sembrare bello? C'è il bene o soltanto i beni sanciti dalla moda o dall'ideologia? C'è un positivo umano auspicabile o

c'è soltanto l'utilizzo e l'utilizzabile? Nasce la seconda insicurezza.

Sono domande che impongono un tema delicatissimo, forse anche presuntuoso.

Quindi, come valutare fini, contenuti, senza metri di misura legati al mistero uomo, non agli enigmi del tempo, alle mode, alle tendenze imposte da suggeritori nascosti?

Bisogna trovare i punti saldi di riferimento per accogliere in modo opportuno ed efficace il nuovo.

La realtà ultima di essere vero bene non è riservata al grande sistema, ma neanche al relativismo del "*mi pare*". La destrezza di tenere all'orizzonte del quotidiano, delle situazioni comuni riguardanti l'umano, l'essere, il vero, il bene, il bello può essere condotto con naturalezza, senza appesantimenti impropri, così come lo è l'importare dell'uomo prima di tutto il resto. È esperibile in un vivere qualificato, e in una cultura seria e coerente. Con ciò non intendo diminuire la portata del problema – ha impegnato il pensare occidentale da Talete ai giorni nostri –, ma avvertirlo come problema vivo, non problema accademico, come assillo di ogni singolo uomo. A tutti è aperta la strada per l'incontro. Mi rifaccio a quei semi che sono nel cuore sano dell'uomo. Ritengo che tener presenti essere, vero, bene, bello non sia così ostico. Certamente non ci sono manuali adeguati, però ognuno ne ha la capacità, tutti possono avvertirne l'urgenza, tutti possono avvicinare i grandi che non danno soluzioni, ma spalancano orizzonti e fanno intravedere profondità impensate.

È questo un aspetto della cultura seria e coerente che avanza precise esigenze: una grande concentrazione in se stessi fino a mettere in funzione la sinderesi; l'attivazione di una strumentazione che abbiamo e che forse va impiegata specialmente in funzione di queste

grandi realtà; l'affiancarsi ai grandi che hanno avuto fiducia nelle forze dell'uomo (tendendo al massimo le proprie) e hanno avviato alla scoperta del positivo (offrono tessere preziose e semi vivi, mai pietre, se pure preziose); l'accostarsi a quelli che hanno negato all'uomo la possibilità di approcciare il positivo, e sono arrivati a dubitare dell'esserci del positivo, disperdendo i fantasmi della nostra pigrizia e le mistificazioni securizzanti¹⁴. Ne basta uno, ma bisogna continuare il rapporto con lui per non soccombere alle invasioni.

Le altre due insicurezze sono più dimensionate.

La terza riguarda l'assillo di come far passare l'allievo, il discepolo, dal passivo all'attivo, potremmo dire: portarlo a pensare, staccandolo dal pensare sempre e solo pensieri pensati da altri. È questo un tentativo costante, non raggiunto una volta per tutte, non verificabile ma solo intravedibile. È inutile dire che questa è un'insicurezza non placabile neppure con i test più raffinati. In fondo, cercare primamente la rimozione della passività nell'attualità del rapporto ha ben poco a che vedere con i metodi.

C'è un rimando alla *caverna* platonica: da passivi si vedono soltanto ombre, ma bisogna diventare attivi, sì da arrivare a guardare il sole. Ritorna *anankazo*: obbligare, imporre con forza, costringere con domande a guardare la luce¹⁵. È un verbo che indica forza. Forza

¹⁴ Lo stesso Ravaglioli si pone la domanda se esista veramente un sistema della formazione e in una risposta sottolinea come solo a partire dalla consapevolezza che la formazione si verifica nella molteplicità degli aspetti della cultura (le varietà delle forme di socializzazione, il trasferimento delle conoscenze, l'educazione ai valori, alla stimolazione verso una continua ricerca di significati) la natura umana (solo in parte diretta dal codice genetico) potrà ampliarsi e innalzarsi. Cfr. F. Ravaglioli, *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 2010.

¹⁵ Cfr. Platone, *Repubblica*, 515d-e.

tanto misteriosa che quanto più si applica su qualcuno tanto più questi si libera e, liberato, tende spontaneamente verso qualcosa perché è scaturito in lui un bisogno naturale che c'era, ma sopito e dunque non avvertito.

Questa forza è nel modo di essere del maestro, nel *come* comunica. Niente di dogmatico, ma un po' di luce per reggere (o sopportare) un'insicurezza quotidiana.

La quarta insicurezza scaturisce dal *come* della precedente, perché la intendo come competenza fondamentale, altri vedranno le competenze specifiche.

Importa il quanto deve sapere o come deve sapere il maestro? Perché le insicurezze sono circolari e un bagaglio dogmatico, tutto e solo ricevuto come pensato da altri, tutto e solo esatto e scientificizzato, distruggerebbe le insicurezze e distruggerebbe il senso dell'*instruo*.

Chi è *magister*? Tutti conosciamo la loro definizione che viene dalla metabolizzazione di Platone, Aristotele e che non cessa di inquietare i pedagogisti contemporanei: quelli, naturalmente, che la conoscono! È colui che causa l'attivarsi del potere causante del discepolo, si che questi sia vera causa dell'apprendimento¹⁶.

Problema serio di quella competenza che deve avere in sé il potere causante: il suo sapere deve avere almeno qualcosa di acquisito sperimentando l'*inventio*, nonché la ragione naturale deve essere pervenuta alla conoscenza di cose ignote con le sue forze (saggiati a fondo e adoperati al meglio gli strumenti umani); deve esserci in lui un perfetto operare del sapere, disporne naturalmente e con pieno gusto perché sapere possedu-

¹⁶ Cfr. Tommaso d'Aquino, *De Magistro*, Articolo secondo, Soluzione, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 1995, p. 115.

to *explicite, perfecte, in actu*; offrire dall'esterno un piccolo aiuto alla ragione naturale mediante i *signa*, parole vive, elementi importanti, efficaci ma il campo d'azione è perimetrato. È questo un insegnamento costantemente innervato dall'*inventio*, mai affidato al già saputo, ma bisogna vivere con gusto la sproporzione tra l'eccezionalità dell'*inventio* e la piccolezza dell'aiuto da offrire, per avere un grande equilibrio mediante l'oscillazione¹⁷.

Finché ci saranno le insicurezze dette e saranno vissute come stimolazione sana, ci sarà una possibilità in più di non dissacrare mai il mistero uomo e il mistero del rapporto insito nell'istruzione, e si potrà continuare ad aver fiducia sulla vittoria dell'umano, nonostante un dilagare che tutti conosciamo bene.

Con parole semplici e dirette lo stesso Ravaglioli aggiunge a quanto detto: «[...] l'aula scolastica ha ormai perso potenza perché il mondo esterno è più vivo [...] un insegnamento programmato, meticolosamente calibrato sugli obiettivi, inclina verso lo stile burocratico, ma la riduzione di tensione se continua a scendere finisce nell'indifferenza e nella noia. Se il maestro mette nell'armadio gli abiti mitici del "maestro", e si fa animatore, regista, o qualche altra cosa che somiglia ad un attore in blue-jeans, se toglie ogni traccia di rituale, probabilmente faciliterà la comunicazione; ma la comunicazione di che cosa?»¹⁸.

Sia la razionalizzazione dell'insegnamento sia la socializzazione restano dentro un limite. Rischiano di

¹⁷ Cfr. C. Costa, *Il problema del se nel De Magistro di San Tommaso. Dialettica maestro-discepolo nell'insegnamento* in «Ricerche Teologiche», a cura della Società italiana per la ricerca teologica, Bologna, Edizioni Dehoniane, XXIII, 2012 n. 1, pp. 180-196.

¹⁸ F. Ravaglioli, *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, cit., pp. 78-79.

arrestarsi sullo strato superiore della personalità, e di non scendere nelle emozioni, di non scendere in quella forza viva che unica potrebbe sì risolvere, ma soprattutto conservare come stimolazione le insicurezze nascenti dagli infiniti problemi di un sapere pedagogico che logora la scuola, e in generale l'educazione.

3. Per risvegliare «le forze originarie dell'educazione»

Ma già prima del mio vissuto nella scuola e nella ricerca, Ravaglioli mi *costrinse* ad una riflessione su quanto appena esposto.

Incontrai il prof. Ravaglioli nel 1997, anno della mia laurea in Scienze dell'educazione. Interpretare il senso di un incontro non risponde mai ad una totale fedeltà. Ma la bellezza di un incontro non consiste soltanto nella fedeltà di un attributo riconosciuto, quanto in ciò che quell'incontro ha segnato nel nostro sentire, nelle nostre emozioni.

Il Professore era riuscito a stimolare in me qualcosa di importante: l'allontanamento dal concettoso, per poter ridare vita ad un nuovo uomo, ad un nuovo modo di pensare, e l'Africa rappresentava un buon luogo di confronto per ricercare ed annotare la spontaneità dell'uomo e della sua educazione¹⁹.

Qui vorrei far parlare Ravaglioli, tramite quel paragrafo-lezione che, oltre a far intravedere un professore nostalgico, preoccupato per un uomo e per un'educazione da tempo malati e sofferenti, fa vedere il senso

¹⁹ Ravaglioli mi indicò le linee guida per un lavoro di osservazione e raccolta dati, oltre che di commento dei proverbi appartenenti a due popoli dell'Africa subsahariana, i Moba ed i Tamberma del Togo e del Burkina Faso, osservati personalmente sul posto.

atipico della scuola nella sua spontaneità originaria, descritta da un uomo libero da sterili piani disciplinari, calato totalmente nel suo *Erlebnis*.

Mi accorgo di ripetermi: cose del genere le ho già scritte. Eppure ne avverto più che mai il senso. Le ho sentite risvegliarsi in seguito ad un viaggio nell'Africa nera. Il confronto tra due stili educativi è sempre utile per evidenziare le differenze.

Una visita può essere ingannevole. Si osserva la realtà troppo in fretta. La realtà viene mostrata; può darsi che chi la espone ne selezioni le caratteristiche. È il limite di tutte le visite guidate.

Eppure non tutto è pilotato. L'immediatezza ha modo di venire alla luce. Così la prima impressione è stata quella di trovare qualcosa di non estraneo, come se si trattasse di un ritrovare. Ecco, l'"aura" di quelle modestissime scuole africane è data dalla mescolanza di timore e di entusiasmo. Il timore dei bambini non è solo quello di essere guardati, in generale, ma quello particolare di essere guardati mentre ci si impegna in compiti molto lontani dalle abitudini. La scrittura è un mistero per chi vive nella savana. È vero che la separazione non è totale. Per esempio, e questo è un fatto che richiederebbe una riflessione, qualche scuola non ha pavimento. I banchi poggiano sulla terra nuda, come i piedi degli scolari. L'odore indefinibile della sabbia è diffuso.

I banchi? I nostri consigli di circolo inorridirebbero. La "mancanza di strutture" è colossale. Penne, inchiostro, gesso, lavagna, tutta robaccia da spazzatura. Niente di moderno.

Ma si sente che è una scuola. Il timore della prova genera silenzio. La prova svolta libera l'entusiasmo. Questo andirivieni dell'attesa e del compimento segna il passare dell'orario. Il visitatore si ferma volentieri a vedere, ad ascoltare, è attratto da quei quaderni che qui non sono reperibili neppure nei bugigattoli dei rigattieri. Apre i quaderni, rinviene scritture obsolete. Se ha molti decenni sulle spalle cerca nella memoria i lembi della sua infanzia.

Il visitatore è un frammento di cose lontane. È guardato come si guarda la scrittura, tracce l'una e l'altro di un universo extraquotidiano. Sembra che due età della storia si incrocino. La sorpresa è reciproca.

Però anche le distanze scompaiono. Quale è più estranea, la

scuola di questi villaggi, o quella che fa traboccare cartelle firmate, batterie di penne e pennarelli, merendine di mille ingredienti, capi di abbigliamento di sartorie *à la page*, audio, video, pacchi di circolari, liste di obiettivi educativi e didattici, insegnanti frettolosi, mamme in utilitaria che fanno ressa davanti al cancello?

La tentazione romantica è in agguato. Essa comanda di stabilire una gerarchia: quella è una scuola, questa no. Troppo facile. Ma ogni cosa di quella scuola ferma nel tempo è da scartare? Dicevo dell'aria della scuola. L'insegnante illustra, i bambini ascoltano. Devono saltare dalla savana all'alfabeto: si raccolgono, l'obbedienza è la concentrazione che rende possibile il salto.

Questa sacralità da noi è inattuale. L'alfabeto è quotidiano, sparpagliato in ogni metro della città. Quando si va a scuola è già noto. Non c'è quasi bisogno della iniziazione. Il bambino che impara a scrivere, quei simboli li ha visti mille volte. La differenza di tensione è evidente. Proprio perché introduce in una regione extraquotidiana, quella della scrittura, il maestro del villaggio ha ancora addosso qualcosa del mago. Egli può mobilitare energie profonde. Dispone del potere che gli deriva dal monopolio del sapere formale. Potere e prestigio si sostengono a vicenda.

È evidente, in una società disincantata, quella forma di potere è irreali. Quello didattico non è più un rito ma uno scambio. E indietro non si torna. I metodi razionali ed empirici sono inevitabili. Insegnare come una volta è inattuale. Breve, tra le virtù appassite c'è anche l'obbedienza.

In alcuni villaggi africani ho visto gli adulti a scuola, uomini maturi, donne, vecchi e meno vecchi, perfino giovani, tutti insieme. Lì il livello delle emozioni era ancora più alto. Le parole scritte alla lavagna da mani tremanti, in certi casi erano accompagnate dall'applauso dei "compagni" di scuola. Certamente la presenza di ospiti venuti da lontano, dall'Occidente, avrà accresciuto l'importanza della prova. Comunque sia si avvertiva la commozione.

Noi siamo troppo lontani dalle età primitive per generalizzare, nella nostra educazione permanente, la commozione. Per che cosa possiamo provare stupore? Non lo proviamo da adulti; sospetto che anche i bambini comincino a sentire le cose come gli adulti. Quali sono le motivazioni che, oggi, possano pretendere di risvegliare la passione dell'apprendimento? Gli psicologi si danno un gran daffare, la letteratu-

ra pedagogica asseconda il lavoro dei ricercatori, delle motivazioni sono analizzati i tipi, messe in rilievo le funzioni, l'analisi e la proposta lavorano a ritmo continuo. Eppure mi sembra che il sapere nelle nostre scuole difficilmente faccia nascere una fame od una sete di sé.

Dove c'erano obbedienza e deferenza ora c'è l'io, con la sua autostima. Se a questo sospetto si dà credito, sulla base di non poche esperienze allora non si dovrebbe star troppo tranquilli per il futuro. Ho l'impressione che alcune qualità, espresse originariamente nel processo di modernizzazione, continuino ad essere dei capitali per lo sviluppo. Perderle sarebbe un rischio. Che l'apprendimento riesca ad automatizzarsi, grazie ad una accurata tecnologia dell'insegnamento, forse non è solo una utopia. Potrebbe accadere che si giunga ad una ottimizzazione. Bene; ma questo non è tutto. Nel conto va messo anche il desiderio di imparare o la passione. È comune oggi la disposizione ad apprendere, nel caso che la meta sia faticosa?

Qui mi sono servito di qualche confronto tra culture diverse per accennare a quel che la nostra pianificazione pedagogica considera forse con distacco o sufficienza, come si fa con quel che non serve più. Certo, l'Occidente è giunto per primo allo stadio evolutivo di una istruzione formale generalizzata. Altre civiltà lo hanno inseguito, e cercano di recuperare terreno. Altre, ancora, come l'Africa, sono appena al punto di partenza. Ma altre stanno andando più avanti. Mi riferisco al Giappone. Bisogna guardare a chi sta davanti, per vedere come fa e quali risorse usa, e quali atteggiamenti chiede a chi va a scuola. E bisogna anche guardare a chi è indietro. Domani, se qui si perde tempo, o si dimenticano le cose elementari, le posizioni potrebbero cambiare²⁰.

Ravaglioli comprese la necessità di rendere i saperi da cui siamo partiti, così realizzati e organizzati, più umani, più vissuti per farli meglio aderire alle insicurezze nascenti in un naturale e reale rapporto educativo. Ma ciò accadrà se si comprenderà che non sono i

²⁰ F. Ravaglioli, *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, cit., pp. 79-82.

metodi e le tecniche a umanare l'uomo, ma è l'uomo ad umanare le teorie tramite la sua naturale spontaneità e meraviglia, ormai posta, per usare le stesse parole di Ravaglioli, nelle ore che precedono la sera.

La realizzazione totale dell'umano la si può disegnare in una trattazione teorica, ma il senso dell'uomo va tenuto a tutto raggio, poiché ciò che è in gioco è il capitale umano, quell'intensità di energie e di forze difficile da dire senza enfasi o approssimazione e soprattutto misteriosa da sviluppare; in cui la scuola può accrescere un'azione indubbiamente dimensionata, ma nevralgica, poiché essa è parte fondamentale se i suoi obiettivi verteranno sulla conoscenza invogliante dei dinamismi che specificano l'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, L., «Ideologia e apparati ideologici di stato», in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere, ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972, pp. 15-35.
- Costa, C., *Il problema del se nel De Magistro di San Tommaso. Dialettica maestro-discepolo nell'insegnamento* in «Ricerche Teologiche», a cura della Società italiana per la ricerca teologica, Bologna, Edizioni Dehoniane, XXIII, 2012 n.1, pp. 179-203.
- Nietzsche, F., *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi, 2006.
- Platone, *Repubblica*, 515d-e.
- Ravaglioli, F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1979.
- Id., *Fisionomia dell'istruzione attuale*, Roma, Armando Editore, 1986.
- Id., *Pedagogia contemporanea*, Roma, Armando Editore, 1987.
- Id., *Il rapporto scuola-società. Modelli evolutivi* in «Annali della Pubblica Istruzione» 4-5, 1989, pp. 454-462.
- Id., *Il vicolo cieco del dirigismo pedagogico*, Roma, Anicia, 1995.
- Id., *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*, Roma, Edizioni Seam, 1995.

- Id., *Genealogia e malinconia della scuola*, Torino, Il Segnalibro, 1996.
- Id., *Gentile pedagogista europeo* in *Giovanni Gentile: la pedagogia, la scuola*. Atti del Convegno di pedagogia (Catania, 12-14 dicembre 1994), a cura di G. Spadafora, Roma, Armando Editore, 1997.
- Id., *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 2010.
- Tommaso d'Aquino, *De Magistro*, Articolo secondo, Soluzione, a cura di E. Ducci, Roma, Anicia, 1995.