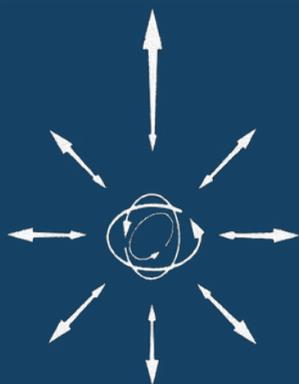


anno VI  
11.2024

# Cum-Scientia

Unità nel dialogo



Morlacchi Editore U.P.

# Del maestro ministro, o dell'insigne insegnante. Prolegomeni a una filosofia dell'insegnare

PIERGIORGIO SENSI

*Istituto Internazionale di Ricerche Filosofiche*

*piergioorgio.sensi@gmail.com*

DOI: 10.57610/cs.v7i11.365

**Abstract:** The essay intends to investigate some characteristics that structure the εἶδος of teaching, such as the relationship between the people involved (teacher-pedagogue/student) and the knowledge (disciplines, objects of study), the learning of mastery, the search for truth, the need to transcend oneself.

**Keywords:** teach, mastery learning, relationship, truth, knowledge.

**Riassunto:** Il saggio intende indagare alcune caratteristiche che strutturano lo εἶδος dell'insegnare, quali la relazione tra le persone coinvolte (docente/discente) e il sapere (le discipline, gli oggetti di studio), l'apprendimento della maestria, la ricerca della verità, la necessità del trascendersi.

**Parole chiave:** insegnare, apprendere la maestria, relazione, verità, sapere.

“La boria di chi si presume già dotto è la più sicura insegna dell'ignoranza inintelligente”  
(G. Gentile, *Sommario di Pedagogia*, p. 145)

## *1. Si parva licet*

“Questi prolegomeni non sono fatti per essere usati da scolari-apprendisti (*Lehrlinge*), ma per essere usati da futuri maestri (*sondern für künftige Lehrer*)<sup>1</sup>.” Queste, com'è noto, sono le prime parole della *Prefazione ai Prolegomeni ad ogni futura metafisica che vorrà presentarsi come scienza*, di I. Kant. Queste parole, per quarant'anni, ho citato all'inizio di ogni anno scolastico (o anche – negli ultimi anni – accademico), nella mia presentazione a ogni nuova classe di studenti che mi veniva affidata<sup>2</sup>.

---

1. I. Kant, *Prolegomena*, la traduzione è mia.

2. Dal 1984 ho cominciato a insegnare Filosofia e Storia nei Licei. Dal 2001 al 2022 ho svolto attività di supervisore di tirocinio presso la SSIS (Scuola di Specializzazione per Insegnanti della

Queste parole continuano a scandire la mia riflessione sull'attività dell'insegnare – e dell'insegnare filosofia – anche quando, nell'anno del mio collocamento in quiescenza, “la filosofia tinge il suo grigio su grigio, allora è diventata vecchia una figura della vita (*ist eine Gestalt des Lebens alt geworden*), e con grigio su grigio non è possibile ringiovanirla, ma solo conoscerla”<sup>3</sup>.

Non voglio scomodare altre autorità filosofiche per ribadire che il senso (di una figura) della vita si scorge quando tale (figura della) vita è diventata “vecchia”, prossima allo svanire, e non è possibile empiricamente “ringiovanirla”; ché i processi di invecchiamento e (impossibile) ringiovanimento appartengono solo alla dimensione empirica, esistenziale, dell'insegnante (ove vale una sorta di irreversibilità); mentre l'essenziale dell'insegnare, in quanto essenziale, non è toccato dallo scorrere del tempo, dall'alternarsi delle stagioni e dal succedersi delle classi di studenti.

L'essenziale dell'insegnare – se anche ciò che è essenziale (*Wesen*, in tedesco) non viene più considerato oggettivamente esistente alla maniera delle idee platoniche – può venire considerato husserlianamente come lo εἶδος della docenza<sup>4</sup>, ossia il “senso” dell'attività dell'insegnare, ciò che sotto-stà alle varie determinazioni storico-culturali all'interno delle quali l'attività si è collocata e si colloca e che ne determinano le variazioni. Ma, alla maniera musicale, le variazioni sono variazioni sul tema: se il linguaggio ha una sua sapienza, mantenere costante un nome per indicare un'attività sta ad indicare che tale attività, al di sotto delle variazioni, mantiene tratti comuni identificanti.

Tale “tema”, tale εἶδος della docenza (e dell'insegnare in particolar modo filosofia), è appunto l'indicare la via<sup>5</sup> e un avviare alla ricerca, sperimentando

---

Scuola secondaria) e presso i due cicli di TFA (Tirocinio formativo attivo) attivati dall'Università di Perugia; in questa stessa Università ho tenuto per cinque anni l'insegnamento di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche.

3. Per citare un'altra famosa *Prefazione*, quella hegeliana ai *Lineamenti di filosofia del diritto* del 1820, p. 65. Queste parole precedono immediatamente la famosa immagine della filosofia come notola di Minerva.

4. In questo concordo con P. Bertolini. Si veda il suo *L'esistere pedagogico*, p. 342: l'analisi del rapporto discente-docente, struttura portante di quell'istituzione educativa che è la scuola, può/deve essere indagato (come ogni altra struttura esplicitamente pedagogica) “partendo dal riconoscimento dell'affermato ineluttabile rapporto attivo soggetto/oggetto” e trovando la propria “giustificazione epistemologica nella capacità di far emergere delle *direzioni di senso* o delle *intenzionalità originarie* in quanto appartenenti alla struttura stessa della specifica esperienza costituente il proprio campo di indagine. Direzioni di senso che, pur potendosi considerare universali in quanto originarie, non possono mai essere considerate come definitivamente date o come un che di immutabile o di sovrastorico”. Proprio per quanto affermato in chiusura della citazione, sarebbe stato preferibile non usare l'aggettivo “originario”, bensì originante. Sulle difficoltà logiche di affermare come originaria una struttura non mi addentro, qui, ma rimando ai molti lavori di A. Stella, da ultimo *Riflessioni teoretiche*, pp. 71-85.

5. Ritengo dominante e più teoreticamente giustificabile la derivazione etimologica di insegnare da

e facendone sperimentare il piacere e la fatica, nella progressiva acquisizione della consapevolezza che “ne vale la pena”<sup>6</sup>.

Questa direzione di senso (per come l’ho compresa, e per come mi accingo ad argomentarla alla luce di una consapevolezza crepuscolare) ha cominciato a farsi chiara a me grazie soprattutto ad alcuni maestri che mi hanno indicato la strada, negli anni della mia formazione “canonica”<sup>7</sup>; tale senso, già da allora individuato<sup>8</sup>, è stato poi accuratamente custodito e coltivato, articolato e sviluppato in tutto il resto della mia attività.

---

in-segnare, ossia lasciare un segno orientante, dove lo “in” indica uno stato in luogo contraddistinto da un “crocevia”, da uno snodo, da una “a-poria”, ossia da qualcosa che rende incerta la prosecuzione del cammino. Chi, come la De Conciliis (in *Che cosa significa insegnare?*) fa valere l’altro etimo, interpretando il luogo indicato dallo “in” come la mente del discente, credo che faccia una forzatura (o che comunque dia dell’attività dell’insegnare una interpretazione molto più “poietica”, produttiva e, perciò, esposta a rischi di “disciplinamento”, “condizionamento sociale”, “governamentalità”, sicuramente non estranei alla costruzione storica della scuola statale all’interno degli stati moderni, ma non escludenti altre possibilità). Scrive De Conciliis “Insegnare vuol dire, alla lettera, imprimere nella mente, fare un segno (*signum*) dentro qualcuno, avviare un processo attraverso un linguaggio che scrive, incide l’interiorità psichica e così facendo non solo la apre, ma la crea. L’insegnamento produce soggettività” (p. 10). Sostenere che l’insegnamento sia attività che “incide” (e dunque ferisce), altera, addirittura “crea l’interiorità psichica e produce soggettività” rischia da un lato la sopravvalutazione del ruolo dell’insegnante, ma rischia soprattutto dall’altro di mancare di rispetto alla peculiare individualità del discente e, dunque, per eterogenesi dei fini, di legittimarne le manipolazioni. Se, come prosegue la De Conciliis, “l’essenza nascosta se non rimossa dell’insegnamento, il suo *Wesen*, come già-stato, passato che non passa, è anzi la forma più radicale di biopolitica ereditata dal pastorato cristiano: una tecnologia di governo esercitata sul gregge dei piccoli viventi” (p. 15), un eventuale insegnamento che “insegni a non obbedire” non sarebbe affatto liberante, ma diversamente (parimenti) manipolante. Se anche è vero, come avverte D. Demetrio in un penetrante e provocatorio saggio sulla “manipolazione didattica”, che “le metafore pedagogiche contengono tutte – nelle loro più lontane origini – la tentazione onnipotente del lasciare impronte ben visibili sull’altro” (*La manipolazione.*, in P. Bertolini, *Sulla Didattica*, p. 16.), è altrettanto vero che l’intenzione operante nell’insegnare, riportata alla sua struttura precategoriale, è intenzione di verità e di liberazione, non manipolazione asservente.

6. Quel “gusto” che giustifica la derivazione di sapere da *sapio*, aver sapore. Il sapiente è anche un degustatore (mentre l’insipiente è anche insipido, sciocco). Quel piacere della scoperta che giustifica la *pena* connessa ad ogni attività costretta a superare la resistenza di ciò che gli sta di contro (*l’objectum*), a vincere l’ansia data dalla difficoltà a procedere determinata dal problema.

7. Queste riflessioni vogliono, perciò, essere anche un ringraziamento e un atto di omaggio a tutti coloro che, con me “apprendista”, si sono comportati come voleva Kant, ossia trattandomi da futuro maestro (per alcuni è un ringraziamento postumo, tra questi un posto particolare spetta a Giovanni Romano Bacchin). Tutti loro mi sono cari: “E chi ha veramente appreso, non dimenticherà mai il maestro: e lo conserverà sempre nell’anima, e ne udrà sempre la voce”, per usare le parole di G. Gentile nel suo *Sommario di pedagogia* (1912), p. 140.

8. In parte, l’ambito teorico in cui si inserisce questa riflessione lo avevo già delineato in un saggio del 1989, *Azione, attività, atto*.

## 2. Dell'insegnare, ossia il ministero dell'ammaestrare

Insegnare è rendere maestro chi apprende.

La magistralità del docente si risolve nell'autonoma magistralità assunta dal (l'ex) discente: “*Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt*”; Si ripaga male un maestro, se si rimane sempre scolari”, ammoniva già Nietzsche, per bocca di Zarathustra<sup>9</sup>.

È necessario, però, riabilitare il significato primario del verbo “ammaestrare”, sottraendolo all'interpretazione decettiva che ha fatto diventare prevalente il significato secondario, ossia quello che sta ad indicare l'addestramento di animali, soprattutto al fine di far apprendere loro comportamenti antropizzati da esibire in pubblico<sup>10</sup>.

Ammaestrare, nel suo significato più proprio, è rendere maestro, ossia “padrone dell'arte” (e dunque non bisogno di tutela, non “minore”, non servo), colui che ci è stato affidato e che noi (docenti) affianchiamo nella nostra attività propria<sup>11</sup>.

L'insegnare è un'attività (eminentemente *relazionale*) che non si rivolge tanto a “discepoli” da istruire e mantenere nello stato di subalternità rispetto al “maestro”, quanto a persone da rendere pienamente autonome nel padroneggiare quella “disciplina” – classicamente bisognerebbe dire quella τέχνη, quella *ars* – che ci è stata affidata, per insegnarla: ogni autentico insegnamento è un “insegnamento per la maestria”<sup>12</sup>.

Il mestiere di insegnante è autenticamente un servizio (*ministerium*) volto all'emancipazione dei discepoli, e dunque – come ogni attività finalizzata alla piena realizzazione di altri esseri umani – rientra a pieno nella articolazione delle istituzioni *etiche*<sup>13</sup> (anche nel senso hegeliano del termine) e,

9. F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, p. 101.

10. Il significato secondario è diventato prevalente là dove l'insegnamento è stato concepito come allenamento-addestramento meccanico di risposte a stimoli, più o meno integrati da rinforzi. Non c'è bisogno di indicare più esplicitamente nefaste correnti psico-pedagogiche, drasticamente e inintelligentemente riduzioniste, ma la mente va alle varie “macchine” per insegnare e loro derivati.

11. Se pedagogo è colui che accompagna o guida il fanciullo (παῖς) in formazione, l'attività propria di entrambi è lo “andare verso”, verso la verità. Dunque, il *pedagogue* (termine che nell'inglese colto si usa anche al posto di *teacher*) e il fanciullo sono ambedue “viandanti” sulla via della ricerca della verità; ecco perché dico “nostra” attività propria.

12. La giustamente famosa teorizzazione del *Mastery learning*, l'apprendimento della maestria, fatta da B. Bloom e da J. Carrol, non a caso individua una delle (se non la principale) finalità di tale pratica didattica nell'aumento progressivo dell'autonomia dello studente; si vedano i due saggi di B. Bloom: *Affective consequences of school achievement*, e *Mastery learning*, editi nel volume di autori vari, a cura di J. Block, *Mastery learning: theory and practice*.

13. Una precisazione, dapprima etimologica e poi storico-filosofica, si impone. Se etimologicamente “servizio” (*servitium*) è l'opera del servo (schiavo o sottomesso), ceduta o prestata a un padrone

così come ogni altra “istituzione etica”, a cominciare dalla famiglia, trova il proprio compimento e la propria dissoluzione nella emancipazione come soggetto autonomo del “minore”, del fanciullo, del “soggetto debole”, una volta aiutato ad innalzarsi, dall’immediatezza naturale che ne connota la debolezza, “zur Selbständigkeit und freien Personlichkeit”<sup>14</sup>, all’autonomia e alla personalità libera.

Insegnare, ossia ammaestrare, è emancipare, autonomizzare, liberare. Si insegna a persone libere, ad essere veramente libere<sup>15</sup>.

---

dietro condizione storica di schiavitù o pattuito compenso, ministero (*ministerium*) è termine più legato al mestiere, alla professione (e la professione è praticata da persone libere), ed indica l'*officium*, il *dovere* di servire di un funzionario all’interno di una struttura o istituzione (pubblica); trapassa nel lessico giuridico-politico dello stato moderno dal lessico ecclesiastico, dove, non a caso, i ministri del culto erano tenuti ad *officiare* i riti: l’insieme delle preghiere giornaliere obbligatorie (chiamato “Liturgia delle ore”) si articola in “uffici”, ossia in sequenze di preghiere da recitare ciascuna a determinate ore della giornata. L'*officium* del sacerdote – non a caso chiamato anche “ministro del culto” – non è fatto dietro compenso, bensì è culto, tributo di onore e venerazione per la divinità; e dunque è un atto dovuto al Sommo bene. Nella laicizzazione-statalizzazione del *ministerium*, il ministro si pone al servizio dell’istituzione, ossia di ciò che eticamente pretende di rappresentare il bene comune. Il primo significato di servizio è quello prevalente nella hegeliana figura della “Autonomia e non autonomia dell’autocoscienza. Signoria e servitù”, nella *Fenomenologia dello Spirito*, ma già lì si chiarisce che si effettua un servizio in tanto in quanto si tiene a freno gli appetiti in vista di altro: il lavoro come servizio è appetito tenuto a freno (“*Die Arbeit ist gehemmte Begierde*”), godimento dilazionato, perché il godimento immediato “annienta la cosa” e impedisce il darle forma. Solo in quanto “appetito tenuto a freno” il lavoro diventa servizio di *formazione* (ossia di riduzione dell’alterità apparente della cosa rispetto al soggetto, di umanizzazione del mondo). Cfr. G.W.F. Hegel, *Phänomenologie*, pp. 145-154. Se nello scontro tra due autocoscienze per l’affermazione di sé il movente del “freno” dell’appetito sembra essere solo la paura di morire, nelle istituzioni autenticamente “etiche”, invece, il tenere a freno l’appetito e l’attività del formare sono ormai chiaramente da ascrivere alla chiara consapevolezza (filosofica ed etica) della necessità di universalizzare l’azione in vista dell’emancipazione dell’altro soggetto esplicitamente riconosciuto come tale: “l’etico è la libertà, la volontà essente in sé e per sé in quanto oggettività” di cui sono “momenti” le potenze etiche che governano la vita degli individui, e che ne costituiscono la “essenza” (*Wesen*), ed è per questo che l’individuo le sente come “doveri”. Se davanti alla “soggettività indeterminata, ossia alla libertà astratta” il dovere può apparire come limitazione (*Beschränkung*), è invece nel “dovere” che l’individuo ha la sua autentica liberazione (*Befreiung*), sia dalla dipendenza dal mero impulso naturale, “sia dalla depressione (*Gedrückttheit*)” in cui si trova in quanto individuo particolare rispetto al dover essere. Cfr. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., §§ 145-149, pp. 295 e ss. Ritengo che in ciò Hegel segua la massima spinoziana racchiusa nell’ultima proposizione dell’*Etica* (p. V, prop. 52): “La virtù non è il premio della virtù, ma la virtù stessa; e noi non godiamo di essa perché reprimiamo le nostre voglie ma, di contro, possiamo reprimere le voglie perché godiamo di essa”. (cito dalla mia traduzione, p. 303). Che questa dimensione “etica” contrasti con la concezione dominante (anch’essa riduzionista) che fa dell’uomo un semplice essere appetente ed egotico è palese.

14. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., p. 324.

15. Come mostrerò in seguito, l’istruzione può essere fornita – invece – anche a soggetti destinati a rimanere subordinati. Va notato, però, che sempre di “libertà condizionata” si parla. L’insegnamento e l’educazione sono attività poste in essere in contesti condizionati; la libertà è pertanto, ideale regolativo: “la libertà non è un fatto, ma una meta, il fine a cui tende l’educazione”; S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, 1, p. 51.

### 3. Precisioni etimologiche e concettuali su docente e discente

Chi ammaestra è docente, l'ammaestrando è discente.

Mette conto da subito fare un piccolo approfondimento etimologico. Docente è sostantivo costruito sul participio presente (ossia indicante l'agente) del verbo latino *doceo*, il quale condivide con il greco διδάσκω la radice indoeuropea *de(i)k*, dalla quale derivano i verbi dell'indicare, dell'insegnare, del dire; l'insegnante sarebbe allora qualcuno che indica dicendo. È molto interessante notare, inoltre, che in latino il verbo *docere* viene costruito per lo più con l'accusativo della persona cui si insegna e l'ablativo<sup>16</sup> della cosa insegnata (talvolta preceduto dal *de*): *docere aliquem (de) aliqua re*; ciò sta a significare che i latini<sup>17</sup> intendevano l'insegnare come un rendere maestro qualcuno intorno a qualche argomento, a qualche contenuto di sapere. L'azione ricade direttamente e prioritariamente su colui che viene informato, istruito e indirettamente sul contenuto "materico", disciplinare, dell'insegnamento.

Questo è ulteriormente rafforzato dall'etimo di *discente*: il latino *disco* risale alla medesima radice indoeuropea di *doceo*; ciò sta ad indicare che i verbi sono correlativi, non si dà l'uno senza l'altro; *disco*, però, si costruisce con l'accusativo della cosa e l'ablativo di colui (o di ciò) da cui si apprende: *disco aliquid ab/ex aliquo*. Là dove l'azione dell'insegnare investe prioritariamente il discente, l'azione dell'imparare investe prioritariamente la cosa da apprendere. Ciò starebbe a significare che ciò su cui si esercita l'ammaestramento è il contenuto di sapere o l'abilità desiderata dal discente che, pertanto, chiede a qualcuno che ritiene esperto di "ammaestrarlo" su ciò.

La cosa insegnata è il terzo vertice della relazione, di quello che io amo chiamare il "triangolo etico" dell'insegnare. Come mostrerò, ma come già da questo scavo etimologico si può intuire, le identità di docente e discente sono correlative e mediate dalla "cosa".

Per quel che riguarda la "cosa" del mio insegnare, a me è stato dato in sorte di poter insegnare quella "scienza" che, per eccellenza, fu definita la scienza degli uomini liberi<sup>18</sup>, e ciò che rende veramente liberi è la verità<sup>19</sup>; ciò mi ha permesso

16. Come per il corrispondente greco, a volte viene costruito con il doppio accusativo, sia della persona cui si insegna sia della cosa insegnata. L'italiano "insegnare" si costruisce invece con l'accusativo della cosa insegnata (es. insegnare filosofia) e il complemento di termine per indicare colui al quale viene impartito l'insegnamento (es. agli alunni).

17. Anche il greco διδάσκω si costruisce con il doppio accusativo.

18. Platone, *Sofista*, 253 d.

19. Cfr. Gv, 8, 32. Non essere liberi è essere "cattivi", ossia "prigionieri" dell'errore e, in quanto cattivi, ossia prigionieri, anche "viziati" (da *vitare*, deviare, schivare, evitare; ossia avere una tendenza difettosa – o una costrizione, anche fisica – che induce ad allontanarsi dalla retta via) e ciò è di impedimento al mantenere la strada giusta.

di praticare più da vicino l'insegnare nel suo significato radicale, eidetico: ogni autentico insegnamento è un avviare sulla via della (ricerca della) verità.

#### 4. Wege, also Werke. *Formazione e istruzione*

Parafrasando motti heideggeriani, l'opera propria dell'insegnante è quella di essere un *Weg-Marke*, un segnavia, un indicatore (di strade). Perché la conquista del sapere non può non essere messa in atto che dal cercante. Nessuno può sostituirsi.

Il docente, che sa di essere solo segnavia, sa che se il discente non si dispone a fare da solo la strada il suo insegnare è inutile. Il segnavia non corre rischi da delirio di onnipotenza.

La chiave di volta dell'apprendimento (così come di ogni processo essenziale al vivente) è l'assimilazione. L'apprendere non è solo un appropriarsi, un afferrare e un trattenere presso di sé (come direbbe l'etimo tedesco di *Begriff*), bensì è assimilare, per (ac)crescere e trans-formare la propria identità.

Perciò, nel rapporto di insegnamento-apprendimento non si incrementano soltanto il bagaglio culturale o la serie delle abilità cognitive e operative del soggetto che apprende. Tale implementazione e tale incremento avvengono sempre, perché ogni autentico insegnamento è anche "istruzione", è anche ampliamento delle informazioni. Ma non è solo questo.

Il processo di autentica istruzione è un processo di trans-formazione<sup>20</sup>. Ciò che entra in gioco è la capacità di realizzazione di sé del soggetto in formazione<sup>21</sup>.

20. Non è un caso se lo studente che apprende solo memorizzando e che restituisce solo ciò che ha memorizzato, "senza particolare apporto critico" o di intelligenza, viene nel gergo studentesco chiamato "secchione". Il contenitore definito "secchione" riceve di tutto, passivamente. Sulle metafore del lavoro dell'insegnante che non dovrebbe riempire teste (o secchi), ma ben formarle e accendere fuochi di passione per la ricerca del sapere, da Plutarco, a Rousseau, a Gentile, a Bodei o a Morin ecc. si riempirebbero pagine di citazioni. Meriterà un approfondimento più esteso la derivazione etimologica comune (*sapio*) di sapere e sapore. Il secchio difficilmente apprezza il sapore di ciò che contiene!

21. Pur in un'epoca segnata da una certa idolatria delle scienze "dure", che ha portato quasi tutti i dipartimenti universitari a inserire (al plurale) il sostantivo "scienze" nella propria denominazione, considero un segno di profonda consapevolezza aver mantenuto il sostantivo "formazione" (nella forma del complemento di specificazione del gruppo di scienze insegnate) nei corsi di laurea che preparano educatori e futuri insegnanti. Considero un segno di profonda consapevolezza (e anche speranza) il fatto che l'enciclopedia Treccani online, definisca ancora così la voce "*paideia*": "termine greco, il cui significato originario equivaleva a 'educazione' e che assunse poi il valore di 'formazione umana' per arrivare infine a indicare il contenuto di detta formazione, la cultura nel senso più elevato e personale. P. è perciò non tanto la pedagogia come mezzo per un traguardo formativo, quanto piuttosto il *fine stesso* dell'educazione, l'*ideale* di perfezione morale, culturale e di civiltà cui l'uomo deve *tendere*", corsivi miei. Resta ancora fondamentale il rimando alla grande trattazione fatta da W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Considero, invece, una debolezza e una parziale

Non mi addentro in un'analisi e in una ricostruzione storico-culturale dell'attuale privilegiamento del termine "istruzione" (almeno nella definizione del ministero che si occupa di ciò). Mi limito solo a sottolineare due cose: a. ha ragione sicuramente S. Hessen quando afferma che "la storia dell'educazione riflette nel suo complesso la storia della cultura"<sup>22</sup>; b. istruire ha significato proprio di descrizione/prescrizione delle procedure (eminentemente meccaniche) che devono essere seguite per produrre determinati effetti. L'istruzione è finalizzata a rendere abili (di qui la enfattizzazione delle abilità della più recente teorizzazione didattica), a rendere "destri", ad addestrare. Si può anche istruire (costruire) senza formare; si può istruire anche senza costruire relazioni personali significative tra chi istruisce e chi apprende; mentre non si può insegnare senza costruire relazioni personali significative<sup>23</sup>. Ora, resta da domandarsi se sia veramente efficace un'istruzione sganciata dalla formazione. Ogni processo di istruzione – anche quando non vuole ammetterlo – è necessariamente un processo educativo, e il processo educativo è un processo di formazione (o di de-formazione) del discente.

Nella "essenza" dell'insegnare, come in ogni autentico educare, si mantiene l'eco del carattere "maieutico" di queste attività: educare, ossia *e-ducere*, trarre fuori ciò che il soggetto ha già in sé come inclinazione e come potenzialità<sup>24</sup>.

Si badi, se il soggetto *prima facie* attivo in quella "azione che forma (formazione)" è il docente, e il discepolo, il discente, è apparentemente passivo (*subiectum*, ossia sotto-posto all'agire del docente), in realtà è questi e non quello il vero e proprio attore principale del processo stesso. Il docente è un deuteragonista. Ma l'apparenza ha una sua ragione, una sua fondatezza.

Chi ha chiara l'idea di quale deve essere il compimento del processo di formazione, chi ha chiaro il fine, chiara la meta, è il docente, che appunto la "insegna", la indica al discepolo. Ma il discepolo si dispone a seguire le indicazioni

---

rinuncia al compito più alto e autentico dell'educare e dell'insegnare il privilegiare soltanto il termine "istruzione" nel titolo del ministero che cura la "formazione pubblica" dei cittadini.

22. S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, cit. p. 27. Non sarebbe fatica sprecata quella che mostra le ragioni culturali del prevalere dell'idea di istruire su quella di formare (e di educare), ma qui eccede.

23. Da un lato, sono "istruzioni" anche gli astrusi disegni che dovrebbero presiedere al montaggio di mobili di una nota ditta svedese; dall'altro è tema ormai pedagogicamente acquisito che senza relazioni umane significative non si dà apprendimento stabile ed efficace. Cfr. Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*.

24. Scontati sono sia il rimando alla maieutica socratica sia la precisazione che solo l'*e-ducere* può essere autenticamente orientante, in quanto liberante e non deformante. Con buona pace della De Conciliis, (*Che cosa significa insegnare?*, p. 20), che invita ad uscire dalla "retorica della maieutica", disincantatamente e spregiudicatamente, per "volgersi alla produzione disciplinare e alla governamentalità biopolitica non solo del bambino o dell'adolescente, ma dell'uomo tout court" (ossia ad accettare solo il carattere manipolatorio dell'insegnare-educare).

e a compiere *autonomamente* il percorso indicato in quanto “sente” che quella è la “sua” strada, la strada che porta alla realizzazione di sé<sup>25</sup>. Che il discepolo si disponga a seguire le indicazioni sta a dire che la strada indicata deve essere

25. Ha ragione Recalcati (M. Recalcati, *L'ora di lezione*, p. 42) quando afferma che “il sapere è l'effetto di un percorso che ogni soggetto è tenuto a compiere in proprio, senza che esista, a garantirlo, un tracciato definito a priori... il sentiero si fa nel movimento di chi lo percorre perché non esiste prima di esso”. La “trans-formazione” operata dall'insegnante è fondamentalmente quella che consiste nel “mettere in movimento” l'allievo verso la verità del proprio desiderio. Non è un semplice gioco “dialettico” affermare che la verità del desiderio è desiderio di verità, altrimenti il desiderio scade a impulso, pulsione, brama. Non è un semplice gioco dialettico sostenere che, nell'etimo della parola italiana, desiderio rimanda a una ulteriorità che eccede l'orizzonte terreno in cui si colloca il desiderante, per indicare la volta celeste, dove sono fissate le stelle, che – anticamente - segnavano sia il limite della visibilità empirica sia il fondamento della capacità di orientamento e di misurazione della conoscenza del reale. Non è un caso che il verbo greco che indica l'apprendere (ed è alla radice dei termini che indicano sia colui che apprende – *μαθητής* – sia ciò che può essere appreso – *μάθημα*) sia *μανθάνω*; si può apprendere ciò che si lascia rapportare misurare con precisione. Nella radice della parola “cosmo”, che a partire a quanto sembra dai pitagorici verrà utilizzata per indicare l'universo nella sua versione apparente, misurabile e apprendibile, risuona l'ordine che consente la misurazione; è il movimento ordinato e ricorrente degli astri che permette la misurazione anche dei movimenti più disordinati che compaiono al di sotto del cielo delle stelle fisse (le stagioni terrestri sono determinate da solstizi ed equinozi). In questo mi permetto di invertire l'ordine segnato dal titolo del famosissimo libro di A. Koyré: non dal mondo del pressappoco all'universo della precisione, bensì l'inverso: dall'universo della precisione al mondo del pressappoco. Nei Greci era chiarissimo che il desiderio di conoscenza non potesse non mirare al principio primo e innegabile del tutto (all'*ἀρχή*), e che tale principio fondasse la conoscenza anche del mondo subordinato. Che il desiderio di conoscenza sia desiderio di conoscenza incontrovertibilmente vera e che strutturi ogni soggetto capace di conoscenza – ossia che tutti gli uomini tendano a sapere, e a sapere veramente – è non solo iper-ripetuta citazione aristotelica, ma è anche la chiave di comprensione dell'autenticità del desiderio di realizzazione di sé e di formazione che presiede allo sviluppo umano e cognitivo dei discendenti. Mentre lo *ad-petere* dell'appetito è un rivolgersi mirato a qualcosa (*sc.* qualcosa di determinato) capace di soddisfare una mancanza avvertita e connotata, il *de-siderare* che risuona nel desiderio si correla al vagheggiare e al vagare, ossia alla oscura consapevolezza che il reale oggetto di ciò a cui si aspira sembra essere qualcosa che ecceda la determinazione. Non è questo il luogo per approfondire il rapporto di priorità fenomenologica tra il desiderare e l'appetire. Vale in prima approssimazione il detto di Tommaso d'Aquino “*quod est primum in intentione, est ultimum in executione*” (*Quodlibet* VIII, q. 1, a. 2, ad arg.). Rimando a successivi interventi l'analisi e l'approfondimento del ruolo della “motivazione” del discendente come chiave di volta dell'efficacia del processo di apprendimento. È chiaro che tutte quelle teorie pedagogiche che – a partire da Rousseau, ma soprattutto a partire dalla corrente dell'attivismo pedagogico – hanno indagato il ruolo decisivo della conoscenza dei “bisogni”, degli interessi, del soggetto in formazione per rendere efficaci le pratiche di insegnamento-apprendimento, si sono mosse all'interno dell'ambito qui appena delineato. Certo, l'identificazione di tali bisogni e di tali interessi rispondeva all'idea generale di uomo che ciascuno dei protagonisti di quella corrente aveva. Minimo comun denominatore di tutti gli esponenti ascrivibili all'attivismo pedagogico, però, è quello di individuare il bisogno educativo fondamentale nella piena realizzazione di sé, nella completa realizzazione della forma “umana” da parte del discendente, dell'educando. Non si obietti che, in tempi di nichilismo e di liquidità di ogni concezione culturale, parlare di “forma umana” è retaggio di un lessico meta-fisico, platonico, da abbandonare definitivamente. Questa sì che è pessima “solidificazione”, inconsapevolmente “metafisica”, nel peggior significato attribuibile alla parola: quello di ideologia, intesa come falsa coscienza.

percorsa, in prima persona, dal discepolo stesso. L'efficacia dell'apprendimento non può essere attestata da altro che dalla conseguita autonomia e maestria.

Se ciascuno è chiamato a trovare la "propria" via di accesso al sapere, l'indicazione del docente è un'indicazione orientante soprattutto perché indica (anche storicamente) gli *Holzwege*<sup>26</sup>, i sentieri tentati che si sono rivelati inefficaci, "svianti" in quanto hanno mostrato di non portare da nessuna parte.

In questo senso l'insegnante è strettamente legato alla pedagogia dell'errore, e perciò è anche un "facilitatore di apprendimenti": l'insegnante è colui che ti permette di trovare (con più facilità<sup>27</sup>) la strada giusta, soprattutto perché "segna le vie" dimostratesi errate<sup>28</sup>. La magistralità del docente consiste essenzialmente in questo: la capacità (riconosciuta) di indicare vie. E di far percepire che nel corso della storia (anche della propria) molte grandi menti hanno inaugurato nuovi paradigmi di spiegazione del mondo dopo essersi accorti di aver seguito "*Holzwege*", sentieri che non portavano da nessuna parte, strade sbagliate. La consapevolezza della "necessità" epistemologica dell'errore, prima ancora della teorizzazione popperiana del cosiddetto falsificazionismo, è radicata

26. Sempre per utilizzare parafrasi heideggeriane.

27. Qui prende il suo senso autentico l'espressione tanto cara a molta pedagogia, secondo la quale l'insegnante è un "facilitatore d'apprendimento". Il senso autentico non è quello della figura profetica che, secondo il detto di Isaia (40, 8), colma ogni valle, abbassa ogni monte e trasforma in piano ogni terreno scosceso, per far camminare speditamente il Messia che deve arrivare; l'insegnante indica la via da attraversare per giungere al vero, ma non la priva delle sue asperità. Indica la via e cerca di trasmettere la gioia dell'attraversamento, quello che permette di dire – una volta giunti alla fine – "ne valeva la pena". L'espressione "ne vale la pena" non va assunta come semplice *τόπος* linguistico. Essa esprime il carattere "faticoso", penoso per l'appunto, che ogni opera e ogni agire implicano, sorgendo essi sempre da un "problema", da un qualcosa di gettato innanzi, che rende ostico il prosiegue del cammino (come indica l'etimo greco: *πρόβλημα*, ovvero sporgenza, inciampo, impedimento, ostacolo; dal verbo *προβάλλω*, gettato innanzi; non è difficile costruire il parallelo con il latino *ob-iectum*). Il facilitatore, pertanto, non elimina l'ostacolo, indica la via (e la tecnica, l'arte) per superarlo (agevolmente). Facilitatore è colui che rende fattibile il tragitto. Il facilitatore, in altre parole, è un aiuto nella soluzione di problemi. L'azione facilitatrice dell'insegnante nella scuola della società liquida e della crisi di senso dell'educare è coloritamente descritta da De Sario come la capacità di agire "dentro il casino" delle classi e dei rapporti complessi con gli alunni, tramite i metodi di capacità negativa, nonché l'incoraggiamento a maneggiare le emozioni, proprie e dei ragazzi. Cfr. De Sario, Fedi, *L'insegnante facilitatore*.

28. La dimostrazione eminentemente filosofica – in epoca classica – era non a caso lo *ἐλεγχος*, ossia la confutazione; per restare nella metafora della via: l'indicazione di come e perché certe "vie" scelte da altri si dimostrano fallaci. Non è un caso se una delle più prestigiose riviste internazionali di Studi sul pensiero antico (attiva da più di quarant'anni) si chiama per l'appunto *Elenchos*. Con la sua magistrale icasticità, G.R. Bacchin così ne chiariva il ruolo: "la confutazione è la dimostrazione più cogente" perché rivela *apparenti* tutte le conoscenze; "perciò la confutazione effettiva non può venire usata là dove ci si propone di ottenere una dimostrazione che assicuri un possesso conoscitivo, un qualche contenuto... La confutazione, dunque, non porta a conoscere qualcosa che è innegabile, bensì a riconoscere che il necessario è innegabilmente uno, che la necessità non può venire attribuita ad alcunché" [alcunché di determinato]. G.R. Bacchin, *Confutazione e dialettica*, p. 117.

nella consapevolezza classica (da Anassimandro a Hegel<sup>29</sup>) della impossibilità di “dire il vero e lo speculativo” una volta per tutte. Questa consapevolezza tiene lontano l’autentico insegnante dalle tentazioni dell’indottrinamento.

### 5. *L’esperienza, la relazione, la complessità, l’unità*

Ora, la genesi (empirica) di ogni rapporto di insegnamento-apprendimento deve essere ricercata all’interno di quella struttura relazionale che configura il rapporto educativo in quanto tale<sup>30</sup> e, in particolar modo, è da ricercare nel bisogno avvertito dal discente (e di chi lo segue nel percorso formativo finché egli è “minore”, sotto tutela) di essere accompagnato nella capacità di affrontare e risolvere i problemi (gli inciampi, gli sviamenti) che ostacolano la piena realizzazione di sé. Quella figura “istituzionale” che è l’insegnante “di professione” nasce all’interno di quei contesti organizzati istituzionalmente che chiamiamo “scuole”, spazi protetti e liberi da lavori servili<sup>31</sup>, che consentono ai soggetti in formazione di dedicare tempo ed energie all’apprendimento. Anche all’interno di questi contesti, bensì, l’insegnante efficace è quello che riesce ad essere un segna-via, perché ha chiara coscienza che ogni soggetto empirico è un “vian-dante”, sia lui stesso, sia i minori che gli vengono *pro tempore* affidati.

Del resto, lo stesso termine “esperienza” – composto da *ex-per-ire* – indica un muovere da, e un procedere verso, attraversando aree ignote. Chi ha fatto esperienza viene detto “perito”, perché è *ito-per*, ha attraversato e percorso ampi territori (e perciò si suppone che conosca le vie). Solo chi ha *ex-plorato*, ossia ha attraversato territori e percorso vie cercando di determinarne gli sbocchi, è in grado di darne testimonianza (seguendo l’etimo greco di storia: perché ha visto e indagato) e può a sua volta indicare ad altri, può fungere da “insegna”, insegnare.

29. Se dire è determinare-definire, dire è sempre definire qualcosa mediante qualcos’altro; il principio primo, da cui tutto deriva, è necessariamente al di là delle determinazioni; se non può essere determinato, non può essere detto, ma solo “indicato”, per l’appunto.

30. Negli ultimi anni si sono moltiplicati i contributi sul tema, con titoli molto simili; mi limito a citare (in ordine di pubblicazione) quelli che ritengo più significativi: Postic M., *La relazione educativa*; Stella A. *La relazione educativa*; Pian A., *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*; Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa*; Mari G. (a cura di), *La relazione educativa*; Musai M. (a cura di), *Dentro la relazione educativa*; Verna A., *La relazione educativa*; Verna A., *La relazione*.

31. Ecco perché le sette discipline di base insegnate nelle scuole medievali venivano definite arti “liberali”, arti cui poteva dedicarsi chi era libero dal lavoro manuale destinato a soddisfare i bisogni materiali di sopravvivenza, arti che, come aveva già sostenuto Agostino, erano preliminari alla ricerca della “vera sapienza”, coronamento di tutto il percorso formativo. Cfr. *De ordine*, lib. II, [*Quae in dicendo sint disciplinae* (12, 35 – 13, 38)].

Discuterò più avanti se “aver percorso la via” significa anche aver raggiunto la meta desiderata. Mi limito, per ora, a ribadire che l’insegnante debba essere “esperto”, ed è inevitabile che debba *essere riconosciuto* come tale (se non viene riconosciuto come tale da coloro che gli vengono affidati, non viene seguito).

Già da qui si può cominciare a vedere come ogni relazione educativa e ogni autentico insegnamento implicino una dissimmetria nel rapporto docente-discente, una *magistralità*, che fondamentalemente può essere caratterizzata da una “diversa adultità”<sup>32</sup>. Se insegnare è indicare la via per trovare la realizzazione di sé (anche se all’interno di “ontologie regionali” o campi specifici di esperienza-apprendimento), nel suo ambito, l’insegnante non può non essere un “adulto” ossia un (parzialmente) già realizzato.

### 5.1. Esistenza e relazione

Esistenza, esperienza, complessità, processo di insegnamento apprendimento, ecc. sono tutte articolazioni della strutturale relazionalità delle cose finite. Senza necessariamente riferirsi alla individuazione degli “esistenziali costitutivi” fatta da Heidegger in *Essere e tempo*<sup>33</sup>, e alla sua individuazione della “cura” come “essere dell’esserci”, articolata nel prendersi cura delle cose e nell’aver cura di sé e degli altri, appare chiaro che la determinazione del singolo esistente (il *Da-sein*, lo Esser-ci) sia caratterizzata da una strutturale relazionalità (con gli altri, con il mondo, con la propria finitezza) e che la sua stessa identità si radichi e si articoli in questa rete di relazioni. Ad ogni esserci “ne va del suo essere”<sup>34</sup>,

32. Noto subito che “adulto” è da *ad-oleo*, ossia crescere. L’adulto è il participio passato, ossia è un “cresciuto”, mentre il discente, in quanto discente, anche se vecchio d’età, fintanto che si dispone ad apprendere è un *ad-olescens*, un participio presente, un “crescente”, un adolescente. Se è giusta la individuazione della comune radice indeuropea sia del latino *oleo* sia del greco *ὀλός*, il crescere e l’apprendere sono strutturalmente legati all’idea di compiutezza, di piena realizzazione di sé, che configura anche l’esser beato (*ἔλβιος*), perfettamente felice in quanto “non mancante di nulla”. Sul fatto che anche la autorità di coloro che vengono proposti allo studio degli adolescenti (gli autori che vengono fatti studiare in diverse discipline) abbia a che fare con l’alimentazione e la crescita (*augeo*) tornerò in seguito. Interessante la caratterizzazione che fa M. Zambrano del ruolo del maestro nel processo di crescita, come mediatore dell’essere “in senso propriamente umano”: “Il maestro è mediatore rispetto all’essere mentre cresce, e crescere è per l’uomo non solo aumentare, ma anche integrarsi, vale a dire qualcosa in più rispetto a svilupparsi, così com’è per la pianta e per l’animale [...] per crescere in senso propriamente umano, per essere; [...] il maestro dell’essere umano, finché questi è un essere che cresce, deve far discendere, per così dire, sulla ragione bene e verità, ma anche armonia e ordine”; M. Zambrano, *Per amore e per la libertà*, pp. 113-114.

33. Cfr. M. Heidegger, *Sein und Zeit* (1927); in particolare i §§ 40-42.

34. Non a caso, in questi ultimi anni ha preso piede, in ambito didattico e nei sistemi formativi in generale, la pratica della “autobiografia”; che cos’altro è l’autobiografia se non la storia della costruzione della propria identità nelle relazioni significative che abbiamo instaurato con altri, con il mondo, ecc., quelle che Demetrio chiama “strutture che connettono”? Rimando alla prima parte (in particolare al cap. 3 “Raccontarsi per raccontare”), scritta da D. Demetrio, nel volume da lui curato *Educare è narrare*.

e da come articola la sua strutturale relazionalità dipende il suo “realizzarsi”: ogni esistente finito si autoprogetta in vista del suo più proprio poter essere.

Il singolo uomo è un essere che si occupa-di e si pre-occupa-di, in tanto in quanto è un essere “situato”, gettato, da sempre (da quando compare come uomo) in una *rete di relazioni* che lo determinano e lo *costituiscono* in quanto esistente. Non sarebbe male far notare questa strutturale relazionalità quando si invitano i nuovi alunni a “presentarsi”: ci si rende presenti in tanto in quanto ci si riferisce-a: *esistere è essere in relazione*. Ciò che intanto appare dell’essere umano è il suo essere da sempre inserito in un “con-testo”, in una fitta trama di rapporti; la sua esistenza si sostanzia di questi rapporti, senza i quali il singolo uomo è condannato all’inesistenza.

Tale carattere *strutturalmente* relazionale determina la costitutiva impossibilità di pensare l’uomo isolatamente e solipsisticamente, chiuso in sé; il suo esserci è strutturalmente “apertura”, un essere esposto (*ex-positum*) e un pro-tendersi-verso, in un processo di costante *trascendimento-superamento* della propria situazione; in questo senso il singolo essere umano è essenzialmente storico, ossia la sua identità come singolo non è “data” una volta per tutte. Se non è dato una volta per tutte, fin tanto che esiste è soggetto a trasformazioni<sup>35</sup>. Nell’essere esposto e nel protendersi verso ciò che lo costituisce nel suo essere in relazione, l’uomo non può non aver cura e prendersi cura di ciò di fronte a cui è posto o verso cui tende; il singolo uomo è *cura*: relazione, cura, uomo ed esistenza sono in gran parte sinonimi.

## 5.2. La relazionalità strutturale del finito e la complessità

Limitarsi a sottolineare il carattere relazionale di ogni esistente, ma anche di ogni determinazione “finita”, però, non basta. Bisogna approfondire teoreticamente la struttura concettuale dell’essere relazionale<sup>36</sup>.

L’esperienza che ciascun soggetto umano fa nel suo essere-nel-mondo e nel suo essere-con-gli altri è un continuo processo di soggettivazione di ciò che intanto gli si op-pone, gli si pone innanzi come altro da sé, come *ob-iectum* (che, quando si comincia a conoscere, si determina come *problema*).

Se ci si muove in quell’ambito e in quel primo livello di configurazione dell’esperienza, quello che Stella chiama “percettivo-sensibile”, ossia quello del

35. Qui la radice del bisogno continuo di “apprendere”, su cui si radica l’enfasi contemporanea del *Long Life Learning*.

36. All’approfondimento teoretico del tema della relazione ha dedicato opere fondamentali Aldo Stella. Ai già citati *La relazione educativa e Riflessioni teoretiche*, va aggiunto quantomeno *La relazione e il valore*, del 1995. Ciò che vado svolgendo in questa parte del paragrafo è un continuo rimandare a quanto compare nella Quarta e nella Quinta riflessione, di *Riflessioni teoretiche*, pp. 163-261.

primo emergere della coscienza in relazione al “mondo”, è inevitabile che l’oggetto, ciò che viene percepito, venga assunto come “vero” nella sua indipendenza (sia dal percipiente sia da altri oggetti percepiti), in quanto occupa per intero il campo della coscienza. A questo livello, lo stesso soggetto percipiente è talmente preso dal percepito che finisce per obliare sé come soggetto. La percezione sensibile, inevitabilmente, valorizza la presenza del percepito nella sua presunta indipendenza. Dico presunta perché, se ciascuna determinazione fosse già *effettivamente* determinata e autosufficiente, allora ogni relazione e con il soggetto e con altri oggetti non potrebbe che essere vista come un nesso estrinseco, inessenziale, sostanzialmente irrilevante<sup>37</sup>.

Se non che, la ricerca della verità di ciò che viene percepito non può non mettere capo al riconoscimento della insufficienza del dato immediato e alla sua intelligibilità (alla sua essenza), nonché al riconoscimento della connessione strutturale di ogni dato non solo al soggetto (ogni dato è “dato a”, ogni percepito è percepito da un percipiente), ma anche agli altri dati; nel processo di determinazione dei dati, infatti, non si può fare a meno di evidenziare che ogni determinazione (finita) è negazione di altra determinazione finita (negazione finita)<sup>38</sup>. L’identità di ciascun termine si definisce sempre in relazione ad altro. Per “definire” il dato (A) è necessario negare che sia B, C, ecc. Ma questo vale anche per B, C, ecc.

La consapevolezza della strutturale relazionalità del dato, della determinazione, dell’oggetto consente il passaggio a quel livello che Stella chiama “concettuale-formale”. Ma in questo livello la strutturale relazionalità dei dati (e dei soggetti finiti che li percepiscono) viene ancora concepita come “attività” (produzione, costruzione: Stella ama parlare di “costrutto” mono-diadico) del mettere in relazione, del connettere, dell’*unificare*, del cogliere ed esplicitare nessi. Ciò testimonia anche la strutturale coincidenza di “*ratio*” e “*relatio*”, in quanto entrambe sono forme di attività unificante-connettente, comparante, riferente l’ignoto al noto<sup>39</sup>. La ragione viene a configurarsi come il processo di rilevamento-evidenziazione dei rapporti che sussistono tra le cose e nelle cose.

37. Chi sostiene l’irrilevanza dell’entrare in relazione nella determinazione dell’identità particolare, nel caso della relazione educativa non può non concludere sulla strutturale irrilevanza del processo di educazione. Emblematica è la nota posizione di Schopenhauer: “Il carattere individuale è innato: non è opera dell’arte o delle circostanze soggette al caso, bensì opera della natura stessa. Esso si manifesta già nel bambino dove mostra in piccolo ciò che nell’avvenire sarà in grande. Perciò data un’educazione e un ambiente perfettamente uguali, due bambini rivelano chiaramente caratteri del tutto diversi” (A. Schopenhauer, *La libertà del volere umano*, p. 98). Ogni concezione drasticamente deterministica e riduzionistica tende a negare il carattere trasformativo (*trans-form-attivo*) della relazione e della relazione educativa, tende a negare la libertà. Ogni concezione deterministica tende ad “addestrare”, non ad ammaestrare”.

38. “*et determinatio negatio est*”, come scrive Spinoza nella lettera a Jelles del giugno 1674.

39. Cusano, *De Docta Ignorantia*, I, I: “*Omnes autem investigantes in comparatione praesuppositi certi*

Che questo livello rappresenti un guadagno concettuale fondamentale rispetto al primo e che tale concezione della relazionalità degli enti costituisca la base della più avanzata concezione scientifica del mondo, almeno a partire dalla elaborazione della meccanica quantistica, è ormai assodato.

Il determinarsi reciproco dei termini impone di tenere costantemente presente il “testo” e il “contesto”, nella consapevolezza della complessità<sup>40</sup> dell’esperienza stessa.

“Complesso” dice e significa un intreccio, un intrico, un *textus*, un tessuto risultante da un incrocio di trama ed ordito, la cui struttura logica è da ricondurre alla “unità di una molteplicità”. Perciò, nel complesso, e nel pensiero che cerca di coglierlo veritativamente, emerge la difficoltà di tenere insieme unità che tendono a scindersi e a dividersi e molteplicità e legami che tendono a comporsi in organismi e unità superiori. Comprendere in profondità la struttura dell’esperienza, allora, non può non configurarsi che come comprensione della sua strutturale *relazionalità*, che non è esente dall’implicazione della *contraddizione*, in quanto in essa dovrebbero conciliarsi unità e molteplicità, identità e differenza. L’esperienza ci pone di fronte a una realtà composita, complessa, finanche caotica, dove il nostro procedere conoscitivo cerca di determinare un senso e un ordine, onde procedere *efficacemente*.

Il pensiero “semplificante”, come lo chiama Morin, la modalità meccanicistico-analitica che ha dominato la logica delle scienze naturali, almeno sino all’imporsi della meccanica quantistica, è (stato) incapace di cogliere la congiunzione dell’uno e del molteplice, la molteplicità anche caotica delle interrelazioni, il nesso costitutivo dei relati<sup>41</sup>.

In questo stesso livello, bensì, la relazione viene mostrata nella sua complessità, ma anche nella sua contraddittorietà: essa afferma sia la relativa indipendenza tra i relati sia la loro relativa dipendenza.

I termini si differenziano solo *in* quella attività del reciproco riferirsi, ed esistono solo *all’interno di* questa attività del riferirsi.

*proportionabiliter incertum iudicant; comparativa igitur est omnis inquisitio medio proportionis utens*”.

40. Questa la cifra accomunante dei lavori dedicati al tema educativo da E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*; Id., *La sfida della complessità*; una discussione delle implicazioni teoriche della riflessione di Morin può essere rintracciata in A. Stella, *La relazione educativa*, e nel mio *Complessità, quanti, relazione*.

41. L’intensa attività che nell’ultimo quarto di secolo Morin ha portato avanti per avviare una “riforma dell’educazione” – con testi dai titoli molto indicativi quali *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, *Insegnare a vivere*. – invita a raccogliere le sfide della complessità e dell’incertezza, abbandonando definitivamente quelle forme di pensiero unilaterali e quella logica binaria che ignorano contraddizioni e complessità, e dunque non permettono una effettiva “intelligenza” della realtà.

La relativa indipendenza consente di mantenere ancora la distinzione, ed impedire che l'una non si risolva e non si dissolva nell'altra. Le identità, infatti, rimangono due perché in qualche modo (ecco perché si usa l'aggettivo "relativo", che indica anche il "relazionale") sono indipendenti, ma non assolutamente indipendenti: se l'autonomia fosse assoluta le identità non sarebbero determinate e la relazione non potrebbe mai instaurarsi. La relativa dipendenza indica che le identità sono in relazione reciproca, senza che questa reciprocità annienti l'identità di entrambe, come si avrebbe se la dipendenza fosse assoluta. Questa sottile dialettica tra i termini, tra la loro relativa indipendenza e la loro relativa dipendenza, è la dialettica tra immediato e mediazione che fa dire a Hegel che "non c'è nulla, né in cielo né nella natura né nello spirito, né dovunque si voglia, che non contenga tanto l'immediatezza quanto la mediazione<sup>42</sup>", dove il "ci" indica l'ambito all'interno del quale la coscienza finita può fare esperienza. Ma non ci si può fermare qui.

Come icasticamente si esprime Stella<sup>43</sup>, "la struttura razionale del mondo [...] mette capo all'esigenza innegabile di una ragione non solo formale [...] e solo tale ragione [trascendentale] può esprimere l'esigenza metafisica di un fondamento autentico, cioè dell'intero inteso come assoluto".

Ed è la conoscenza di questo intero che persegue l'intenzione di verità che anima e struttura ogni ricerca.

Nella struttura propria della conoscenza degli umani opera una forte spinta a trovare *un* senso, a pensare la totalità e a pensarla come "*uni-verso*"; giusta la lezione kantiana: la stessa conoscenza analitica (quella propria del kantiano Intelletto) tende al compimento (pensare è unificare, diceva lo stesso Kant, nel livello "concettuale-formale" di Stella la connessione viene costruita e articolata mediante una progressiva unificazione); tale compimento non può non venir cercato nella conoscenza "incondizionata". Questa tendenza all'incondizionato viene ad essere, anzi, lo stesso "principio della ragion pura" (*ein Prinzipium der reinen Vernunft werden*): se è dato il condizionato (ed è inevitabile che, nell'esperienza, il condizionato si dia) è data l'intera serie delle condizioni; e tale serie deve essere pensata come incondizionata<sup>44</sup>. Ciò sta ad indicare che

42. G.W.F. Hegel, *Wissenschaft der Logik*, B. I, p. 77: "Hier mag daraus nur dies angeführt werden, daß es Nichts gibt, nichts im Himmel oder in der Natur oder im Geiste oder wo es sei, was nicht ebenso die Unmittelbarkeit enthält als die Vermittlung".

43. *Riflessioni teoretiche*, cit., p. 191.

44. "Wenn das Bedingte gegeben ist, so sei auch die ganze Reihe einander untergeordneter Bedingungen, die mithin selbst unbedingt ist, gegeben". I. Kant, *Kritik des Reinen Vernunft*, p. 345. Che il fondamento della serie (il primo motore, se si cerca la causa prima, il fine ultimo se si va verso la progressiva unificazione) sia necessariamente richiesto e implicato dalla serie, ma non possa appartenere alla serie (il primo motore non appartiene alla serie che fonda, perché non può essere mosso da altro, il fine ultimo non può rimandare ad alcun fine che non sia sé stesso), ossia deve essere fondamento incondizionato

nell'ordine empirico (nel sistema dell'esperienza) la relazione è prioritaria, ma l'ordine empirico stesso – in quanto sistema di riferimenti e rimandi infiniti – tende ad una unità incondizionata (irrelata) che eccede l'ordine stesso. Il *primato* della relazione nell'ordine empirico non può essere confuso con il fondamento dell'esperienza stessa. Di qui la tendenza a trasformarsi in iperfisica (e a generare antinomie) di ogni sistemazione analitico-formale dell'esperienza. Di qui l'istanza autenticamente meta-fisica che riemerge costantemente come “problema necessario”.

In altri termini: la complessità acquista senso in tanto in quanto intende riferirsi e fondarsi in un'unità profonda. Da Anassimandro e Parmenide, ai neoplatonici e a Kant, tutta una corrente di pensiero occidentale ha teso a mostrare la necessaria implicazione e trascendenza dell'uno per la fondazione-intelligibilità dei molti.

Il rinvio strutturale delle cose finite all'unità eccedente e trascendente è anche ciò che fonda il *cum* che consente la comunicazione<sup>45</sup>. In ogni relazione, infatti, è presente un “senso di unità” che funge da fondamento di qualsivoglia possibilità di congiunzione dei termini, e questo vale per la stessa relazione comunicativa.

L'ulteriore indagine su quel particolare tipo di relazione che è la relazione docente/discente/sapere dovrà mostrare chiaramente che la struttura aporetica della relazione (che suppone contemporaneamente l'indipendenza e il riferimento reciproco – ossia la dipendenza) dei termini impone di considerare la relazione non come costruzione di un nesso o di un medio “attivamente posto tra”, bensì come *atto* del loro riferirsi, che è atto del loro *trascendersi* e del loro *inverarsi*<sup>46</sup>.

## 6. Insegnare, educare, formare: la relazione docente-discente-disciplina (il “triangolo etico”)

Credo di aver apportato sufficienti argomenti per affermare che ogni evento educativo (di cui sono sotto-insieme quegli eventi educativi costituiti dalle attività di insegnamento) si colloca in quella strutturale relazionalità dell'esistere degli uomini e non intendo indugiarvi ulteriormente. Deve essere messo a

---

era già stato ben evidenziato da Aristotele nella *Metafisica*. Libro XII, L., 1071b-1073a.

45. L'economia del presente lavoro non mi consente di indugiare adeguatamente su questo aspetto. Rimando a successivi sviluppi.

46. Il “terzo livello” di cui parla Stella, *Riflessioni teoretiche*, pp. 191-195. Altrimenti risultano inintelligibili e l'autentica trasformazione del discente nel processo educativo e la inevitabile progettazione del proprio “togliersi di mezzo” da parte del docente, di cui dirò nelle riflessioni conclusive.

fuoco, però, il tipo e le modalità essenziali di relazionalità che si articolano nei processi educativi e di insegnamento apprendimento.

Quando si parla genericamente di educazione, mentre si focalizza l'analisi sui principali agonisti della scena (educando-educatore), si tende a mettere sullo sfondo (se non ad obliare) che storicamente educare significa non solo promuovere le capacità personali dell'educando sino alla loro piena manifestazione, consentirgli di acquisire una compiuta identità personale, permettergli una formazione integrale; educazione è anche fenomeno socio-culturale mediante il quale gli "adulti" di determinati gruppi sociali trasmettono ai più giovani la propria "cultura" (intesa in senso antropologico, ossia l'insieme dei valori, dei principi di comportamento, degli usi, dei costumi, delle tradizioni e delle attività identificanti il gruppo sociale stesso<sup>47</sup>). Per educazione, dunque, intendiamo anche il processo di trasmissione culturale proprio di ogni gruppo sociale strutturato e storicamente comparso nonché il processo di inserimento/integrazione dei più giovani nel gruppo sociale stesso. Ora, tali processi di trasmissione culturale e di integrazione sono stati operati da determinate strutture culturali che, progressivamente, hanno assunto connotati di vera e propria istituzione, quando hanno cominciato a dotarsi di uno "statuto", di un ruolo pubblicamente riconosciuto, di attività identificanti e connotanti. Il termine *istituzione* deriva, come è noto, da *istituire*, che vuol dire "stabilire un ordine, fondare, regolare". Viene normalmente usato per indicare apparati o gruppi organizzati che perseguono uno *scopo* specifico, in maniera sistematica, seguendo *regole e procedure* anch'esse specifiche e determinate.

Non è questo il terzo vertice del triangolo etico richiamato nel titolo. Questo se mai è il con-testo, la "lavagna" sulla quale disegnerò e analizzerò il triangolo. Il rapporto insegnamento-apprendimento, infatti, articola il processo educativo in quella istituzione che da secoli chiamiamo "scuola"<sup>48</sup>.

47. Per una trattazione generale e sintetica di questi aspetti rimando a G. Chiosso, *Studiare Pedagogia*, pp. 1-20; e a S. Santamaita, *Storia dell'educazione*, pp. IX-XIII.

48. Come è noto, l'etimo rimanda al greco σχολή, (tradotto perfettamente dal latino *otium*), ossia ozio, aver tempo libero (dal lavoro manuale e/o servile); tale tempo può essere così dedicato ad attività intellettuali, di ricreazione mentale o di studio (non a caso, nel medioevo, le discipline oggetto di insegnamento nelle scuole abbaziali o vescovili e poi nelle *Universitates* venivano definite "arti liberali", perché praticate dai "liberi dal lavoro servile"). Solo in un secondo momento la parola greca σχολή verrà usata per indicare il luogo in cui maestri ed allievi si riuniscono per dedicarsi alle attività intellettuali, alle scienze e alle arti; le scuole si organizzano intorno a "maestri", a capi-scuola. A mo' di esempio, Giotto si formò alla scuola (nell'atelier, nella bottega) di Cimabue, Raffaello si formò alla scuola (nell'atelier, nella bottega) del Perugino, prima di emanciparsi a loro volta come maestri di prim'ordine; *si parva licet*: io mi sono formato alla scuola di G. R. Bacchin; che a sua volta si era formato all'interno della Scuola patavina di metafisica classica che faceva capo a M. Gentile, ecc. Non uso a caso la locuzione "formarsi alla scuola", ma di ciò in altra sede.

La scuola (almeno a partire da quella “di scrittura”<sup>49</sup> organizzata dai Sumeri) si configura come istituzione a carattere sociale che, attraverso un’attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un’educazione, una formazione, un’istruzione, mediante un insegnamento metodico, regolato e organizzato. Nelle scuole si trasmettono anche “saperi” o, quanto meno, si dovrebbe “insegnare a cercarli”. E il terzo vertice del triangolo è proprio questo. C’è un insegnante, un discente, un sapere da apprendere. Il tutto all’interno di una istituzione che regola i rapporti e vigila (o dovrebbe vigilare) sull’efficacia delle azioni messe in atto.

L’istituzionalizzazione delle scuole lascia supporre che il bisogno di formazione/istruzione sia cronologicamente anteriore alla creazione della figura del docente. Anche qui vale la regola tomistica che il primo nell’intenzione è l’ultimo nell’esecuzione. Se nessuno sa, nessuno insegna. La domanda di formazione/istruzione viene rivolta a qualcuno che si presume che sappia (di cui si riconosce il di più, il *magis*, la magistralità), ma la domanda dei discenti è anteriore. Dal punto di vista concettuale, il docente è definito dall’attività dell’insegnare, è l’agente del processo dell’insegnare; ma il processo dell’insegnare è innescato da una domanda di apprendimento; il docente si pone in essere in tanto in quanto si suppone che vi sia qualcuno che domanda il suo insegnamento<sup>50</sup> (mentre teoricamente è possibile pensare a soggetti bisognosi di apprendere e che apprendono senza che si diano altri soggetti che intenzionalmente insegnino<sup>51</sup>). Dunque, la malintesa questione della centralità dell’alunno qui trova il suo spazio concettuale preciso. Nel rapporto docente/discente sono i discenti, in quanto destinatari dell’attività del docente, che istituiscono il rapporto (e ne sono per ciò stesso – di fatto – i giudici)<sup>52</sup>. In questo senso, essi sono i “soggetti primi”.

49. Che l’insegnare sia strettamente correlato al dire, al significare, al comunicare è *leit motiv* di questo saggio; che l’istituzionalizzazione della struttura pubblica per insegnare sia legata al sorgere della scrittura è altro motivo che meriterebbe approfondimento non solo storiografico.

50. Come si dice volgarmente, così come sono i figli a far essere padri i padri, così pure sono i discenti a far essere docente il docente, il docente è tale solo rispetto a loro.

51. Cfr. la preziosa ed essenziale analisi che fa V. Iori, *Dal fare didattica all’essere-in-didattica*, pp. 28-30.

52. Se il primo documento che ufficializza la costituzione dell’Università di Bologna è fatto risalire alla costituzione “*Habita*” (altrimenti detta “*Privilegium Scholasticum Friderici I*”), del 1155-1158, con la quale Federico Barbarossa concesse privilegi e tutele alla corporazione di studenti ivi costituitasi (dal 1088, secondo il parere della commissione presieduta da G. Carducci nel 1886, che approvò la data arbitrariamente proposta da Corrado Ricci), è chiaro che la più antica e blasonata “istituzione” dove si pratica l’insegnamento al massimo livello è nata su richiesta di studenti costituitisi in corporazione, che si accordano con degli intellettuali che, da allora, all’interno di quel patto, diventano “*magistri*”: a far essere maestro il maestro – anche storicamente – sono i discenti. La domanda che ci dovremmo porre più avanti è “come fanno i discenti a riconoscere un maestro”, a insiguirlo del

Il docente è tale solo se un discente (o chi per lui, istituzione, gruppo, comunità) gli riconosce e gli attribuisce il ruolo. Il docente esiste solo nel contesto relazionale di una domanda di apprendimento, che struttura anche spazi e tempi adeguati per essere soddisfatta. I segni che insigniscono (rendono degno) l'insegnante devono essere attribuiti e riconosciuti. Per dirla alla maniera classica, non si è mai insegnanti "in sé", lo si è sempre "per altro (altri)"<sup>53</sup>. Di più, non si insegna mai per propria (autonoma) iniziativa: ad insegnare si è sempre chiamati (vocati) e mandati<sup>54</sup>.

Ciò sta a significare che l'identità professionale del docente viene costruita solo all'interno della relazione con i discenti (e con l'istituzione). E viene

titolo? Invece, è piuttosto noto che dallo sviluppo delle università e delle scuole "normali", saranno progressivamente queste che le autorità pubbliche investiranno del ruolo di "abilitatori" dei docenti, e quindi saranno queste che daranno le "insegne", insigniranno, i futuri maestri.

53. È chiaro che in un sistema di istruzione pubblica organizzata, i segni che indicano la "capacità di insegnare" e abilitano un soggetto ad esercitare questa azione sono segni pubblicamente definiti e riconosciuti. Per questi resta comunque attuale il detto latino "*Video barban et pallium: philosophum nondum video*". (Erode Attico, in Aulo Gellio, *Noctes Atticae*, lib. IX, cap 2, 4). Il preoccuparsi poco di quali siano gli elementi chiave che "abilitano" qualcuno a esercitare la professione docente nel contesto pubblico indica quanta poca attenzione i decisori pubblici dedichino al tema della formazione delle future generazioni (ma i decisori pubblici concordano o discordano con l'opinione pubblica?); è chiaro anche, per quel che vado scrivendo, che gli elementi chiave devono essere riferiti a tutti e tre i vertici del triangolo "etico": per abilitare un docente bisogna saggiare la sua preparazione specifica nel campo disciplinare in cui andrà ad insegnare, la sua capacità di gestirsi e di gestire le dinamiche relazionali, *in primis* con i discenti (ma *in secundis* anche con le altre soggettività interagenti), la sua abilità a trasformare il sapere disciplinare in disciplina insegnata – quella che normalmente viene chiamata "didattica"; mai dimenticare che anche gli aspetti "tecnici" dell'insegnamento sono giocati all'interno di una dinamica relazionale tra "esistenti" e, per lo più, tra esistenti in cerca di identità compiuta). Non ho ancora smesso di domandarmi perché l'idea più efficace delle ormai abbandonate SSIS, ossia il tirocinio (nonché la sua supervisione affidata a docenti esperti), sia stata rapidamente liquidata o svilita. Sarà che l'insegnamento è un'arte liberale, una τέχνη, un mestiere: il mestiere si apprende e si affina a "bottega", nell'atelier del maestro. a) Come tutte le professioni ad altro profilo etico, quella dell'insegnare comporta un carico di responsabilità che non è sempre agevole sostenere da soli, soprattutto negli anni della propria formazione professionale. b) Con buona pace di G. Gentile, se è vero che non si può insegnare senza sapere, non basta sapere per saper insegnare. Ma insegnare non è semplicemente applicare procedure operative standardizzate. La prassi, l'agire umano, anche quello didattico, sono sempre "orientati a valori". La tassonomia, l'ordinamento dei valori in gioco all'interno dell'attività di insegnamento, non può mai essere ricondotta a una determinazione puramente "tecnica".

54. È in questo spazio concettuale che si radicano le tesi di molti pedagogisti sul carattere "vocazionale" e/o "missionario" della professione docente. Chi insegna in un contesto regolato dal "pubblico", dalla legislazione, è chiaro che è "mandato" da questo contesto ad esercitare la sua professione, e chi gli affida il mandato, la "missione", ha diritto di pretendere il "controllo" delle modalità di esercizio. Chi affida il mandato, anche chiama. La speranza (che è virtù eminentemente teologica, però!) è quella che alla chiamata esterna corrisponda anche una profonda motivazione interiore del chiamato, quella che tradizionalmente veniva chiamata "vocazione". Il docente "autentico" non può non avere un quadro valoriale ben definito e una profonda motivazione a far diventare maestri gli apprendisti, deve sentire come "dovere" il mettersi a disposizione della crescita dell'altro. Ma su ciò tornerò.

costruita sulla base di quell'identità personale che il docente ha acquisito prima di entrare nella relazione didattica propriamente detta.

### 6.1 Note a margine dell'identità del docente

Ogni identità determinata o, se si preferisce, l'identità di ogni soggetto determinato, particolare, è un'identità che si determina all'interno di una rete di relazioni e si costituisce in forza di un limite che separa la singola determinazione dalle altre e dal contesto. Il limite è, propriamente, ciò che definisce ogni identità<sup>55</sup>. Detto altrimenti, l'identità si è costruita per identificazione e differenziazione. La mia identità è stata costruita determinando un campo proprio<sup>56</sup>, escludendo territori di pertinenza e proprietà altrui. Ma l'identità di ciascuno, costituendosi in una dinamica relazionale, non è mai statica e data una volta per tutte. A rigore, il termine "identità", derivando da *idem*, starebbe ad indicare ciò che permane costante nel fluire delle modificazioni e, anzi, prende senso proprio in relazione al mutare spazio-temporale. Di nuovo, per il porsi dell'identità è sempre necessaria la differenza (anche se solo per venire esclusa, come accade quando si traccia il "confine" di una figura sulla lavagna o si "definisce" un concetto: A è non-B). Il limite definente, allora, rivelandosi come intrinseco a ciascun dato nel suo definirsi, *non* può venir interpretato come un *terzo* tra i due relati<sup>57</sup>, bensì deve essere assunto (e, nel caso di soggetti umani, anche essi dati e singolarmente determinati, vissuto) come "mediazione in atto" di ciascuna soggettività. La dialettica di relativa indipendenza e relativa dipendenza dei termini costituisce la dinamicità propria della relazione, quella che le consente di valere come la spinta che genera ogni procedimento, teorico o pratico che sia.

55. De-finire (de-terminare) è propriamente tracciare un confine, un limite. Limite, com'è noto, è da *limes*, via traversa, sentiero che divide e unisce due "campi", due territori. Il limite identifica differenziando e differenza unificando (i due territori si differenziano all'interno di una stessa area).

56. Che ogni costruzione di identità sia un processo di "appropriazione" e che questo abbia dato origine a malintese e nefaste assolutizzazioni dell'individuo e delle sue "proprietà" meriterebbe un'indagine approfondita anche in ambito didattico. Il riferimento all'emblematico titolo dell'opera di Stirner, *Der Einzige und seine Eigentum*, (*L'unico e la sua proprietà*) è particolarmente "appropriato". Se pretendo di far valere la mia identità, ottenuta per differenziazione, come se fosse propria di un essere che non sopporta altre divisioni e che pretende di non essere limitato da altro, ossia se tendo a pensarmi come "individuo", non posso che originare un processo di annichilimento. Ad essere propriamente privo di limiti (e perciò anche indivisibile, ché dividere è comunque tracciare un *limes*, una via traversa) è solo l'assoluto. Pretendere di far coincidere l'assoluto con un individuo determinato è contra-dire, negare lo stesso individuo, "porre la propria ragion d'essere nel nulla", nichilismo dispiegato. Non a caso il testo di Stirner si apre e si chiude con la formula "*Ich hab' mein' Sach' auf Nichts gestellt*".

57. Innescherebbe quel "*regressus in infinitum*" ampiamente criticato da Platone e Aristotele. L'aporia del cosiddetto "terzo uomo" è esplicitata da Platone nel *Parmenide* (132a-133a).

La differenza che ci costituisce intrinsecamente, nella nostra identità finita, viene a coincidere con quella dimensione che la psicoanalisi ha chiamato “inconscio” (ossia l'altro dalla coscienza *nella* coscienza<sup>58</sup>).

Se hanno una buona parte di ragione quegli empiristi che (a partire da Hume) sostengono che noi non siamo altro che un “fascio di percezioni” in continuo mutamento, purtuttavia questo continuo fascio di percezioni si riferisce a qualcosa di profondo e di permanente, che permane costante nel tempo e nello spazio, e che permette di dire che “noi”, io, siamo un fascio di percezioni<sup>59</sup>. L'identità profonda che ci costituisce, però, non può non essere consapevole (pena l'assunzione di tratti etimologicamente de-liranti<sup>60</sup>) del suo carattere relazionale, limitato, finito. Solo chi sa accogliere la propria limitatezza e la propria finitudine – e dunque solo chi non ha deliri di onnipotenza, chi sa gestire le proprie frustrazioni, i propri fallimenti, i propri errori –, solo chi non fugge di fronte agli ostacoli, ai problemi, alla continua variazione (e dunque alla continua ridefinizione) delle relazioni che intessiamo con gli altri soggetti, anch'essi in continua trasformazione, può fare spazio ed accogliere autenticamente l'umanità dell'altro, in particolar modo quella dei soggetti in formazione.

L'insegnante (ma ogni autentico educatore, vorrei dire) non può permettersi un'identità narcisistica, ostinatamente attaccata a se stessa e ai propri sogni di onnipotenza. Le relazioni umane autentiche si fondano sulla profonda consapevolezza della propria finitezza e fallibilità. Tutti quei pensatori che hanno giocato sul probabile etimo di uomo dal latino *Humus*, la terra umida che viene

---

58. Uso la felice formula di A. Stella, *La relazione educativa*, p. 75. Come è noto, secondo la teorizzazione di C. G. Jung, una parte del nostro inconscio sarebbe collettiva. Nell'inconscio possiamo trovare quelle caratteristiche che non sono state acquisite individualmente, bensì ereditate, cioè gli istinti intesi come impulsi e attività che procedono, senza motivazione conscia, da una costrizione interiore. Cfr. C.G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*.

59. Cfr. Hume, *Trattato sulla natura umana*, I, pp. 263-266. Sul fatto che la permanenza non autorizzi a sostantificare l'io si può anche essere d'accordo, ma questo non autorizza a nientificare lo stesso io: l'identità finita è un continuo processo di qualcosa che “sottosta” e che continua a consentire la possibilità di dire “io”. Anche Hume (e non solo lui) cade, infatti, in quello che io chiamo il paradosso del fiume di Eraclito: il fiume in cui non possiamo bagnarci due volte, perché il flusso d'acqua è in continuo movimento, deve pure mantenere una sua continuità, altrimenti non può essere definito “quello stesso” fiume. Che ciò che permane dell'io (non del fiume) non sia empiricamente rintracciabile (e ciò induce alcuni neuroscienziati a sostenere che l'io e la coscienza, non esistono) non significa che non esista. Che per definirlo bisogna andar oltre la fisica lo sapeva anche Kant. Ma solo per un pregiudiziale (acritico e inintelligibile) rifiuto della meta-fisica si può non ammetterne l'esistenza, contraddicendo la stessa propria fenomenologia (sarebbe facile ironia notare che sia Hume sia i contemporanei negatori della coscienza usino costantemente i pronomi io e noi, gli ultimi, inoltre, sembrano anche gelosi della loro identità personale e dei diritti di autore delle loro opere!).

60. Delirio è da *lira*, solco, limite, via traversa, quella che ci definisce. *De-lirare* è uscirne indebitamente fuori.

formata da qualche artefice, hanno inteso continuamente ricordare le appunto “umili” origini della nostra identità finita, esposta e precaria, bisognosa di cure. Solo chi ha umile coscienza della propria umile origine può accogliere nelle loro difficoltà e far crescere quelli che gli vengono affidati come discenti.

### 6.2 Nota a margine su autorità, autorevolezza, stile del docente

Quando un insegnante in una istituzione pubblicamente riconosciuta (ossia là dove non viene insignito direttamente dai suoi allievi, ma se li trova affidati dai meccanismi istituzionali) entra nella “classe”, nel gruppo di studenti lui affidati, viene da subito “studiato”. La prima cosa che gli allievi studiano (e la studiano osservando e soppesando il modo di porsi, l’occupare gli spazi, il gestire i tempi, le modalità di azione e di costruzione delle relazioni, il tono di voce, ecc. piuttosto che quello che dice) è lo stesso insegnante, il suo *modo d’essere*, e sin dai primi giorni cominciano a ipotizzare modalità di articolazione della relazione mentre elaborano la possibilità di “fidarsi di – affidarsi a” lui. La decisione di affidarsi o non affidarsi sarà tanto maggiore quanto maggiore sarà l’autorevolezza che attribuiranno al docente.

Autorevolezza qui è da leggere in senso squisitamente etimologico. Ed è strettamente legata alla “autorialità” (se riferita alla competenza disciplinare). Il docente deve essere percepito dai suoi allievi come qualcuno che può ed è in grado di aiutarli nella loro crescita; e *auctor* – etimologicamente, essendo il sostantivo agente di *augeo*, (verbo latino che deriva dalla radice indoeuropea “*aug*”) – è propriamente e letteralmente colui che determina, favorisce, incrementa la crescita.

L’apparato istituzionale tende a sottovalutare questo aspetto di autorevolezza e si concentra piuttosto sulla attribuzione di “autorità”, e il docente può appoggiarsi a questo riconoscimento ufficiale che gli permette di usare anche strumenti di contenimento e/o di repressione di comportamenti inadeguati<sup>61</sup>, ma non è questa certo la via migliore per conseguire autorevolezza.

Il docente da subito si presenta come colui che si mette a disposizione della crescita del discente<sup>62</sup>, nel campo disciplinare specifico di cui è competen-

61. Su questo aspetto si radicano le analisi della De Conciliis (cit.), basate sull’interpretazione foucaultiana della genesi degli apparati repressivi con cui lo Stato moderno ha operato il disciplinamento.

62. Così scrive M. Zambrano, *Per amore e per la libertà*, pp. 113-114: “Il maestro è mediatore rispetto all’essere mentre cresce, e crescere è per l’uomo non solo aumentare, ma anche integrarsi, vale a dire qualcosa in più rispetto a svilupparsi, così com’è per la pianta e per l’animale. Il maestro è mediatore senza alcun dubbio tra il sapere e l’ignoranza, tra la luce della ragione e la confusione in cui inizialmente ogni uomo è solito stare. Ma lo è in funzione del fatto che la creatura umana ha bisogno di questi saperi multipli e diversi per integrarsi, per crescere in senso propriamente umano, per essere; in ragione di ciò è necessario che la luce della ragione si accenda nella coscienza e nell’animo e che,

te (questo è il suo “mandato”); ma deve presentarsi in maniera “credibile” e “affidabile”. La credibilità, l’affidabilità, la competenza disciplinare (tre delle insegne che insigniscono il docente) dovrebbero essere garantite dal mandato istituzionale, ma in effetti sono caratteristiche che il docente deve guadagnarsi “sul campo”, ossia devono essere riconosciute e attribuite dai discenti. La “cerimonia di investitura” del buon docente avviene in classe, nei primi giorni di relazione, e viene ad opera dei “dispari”, non dei pari, come avviene invece nelle istituzioni. Sono i discenti che devono poter riconoscere nel docente quelle capacità che oscuramente avvertono come capaci di farli crescere bene. Di nuovo e ancora, l’identità personale “viene prima” e fa da base di appoggio dell’identità professionale. Quando parlo di “oscuro avvertimento” lascio intendere che una delle basi fondamentali per la costruzione di rapporti significativi ed efficaci si fonda su quella che i fenomenologi chiamavano *Einfühlung*, empatia.

Questo vale in ogni rapporto educativo, *a fortiori* all’interno della relazione allievo maestro. Da subito l’allievo saggia la capacità del maestro di mostrarsi adulto, padrone di sé, cosciente dei suoi limiti, riluttante alla millanteria, ma al tempo stesso competente, informato, capace di gestire, spazi, tempi e modalità della relazione didattica.

Come opportunamente sostiene Groppo, per essere veramente tale, un educatore, un insegnante

deve essere in grado durante la relazione di essere sempre presente a se stesso, cosciente della propria relazione emotiva, capace di comprendere i bisogni dell’altro, la sua profonda esigenza di comunicazione e di contatto, ma anche in grado di saper decidere la strategia educativa più adeguata per rispondere ai bisogni dell’altro in modo da saperlo contenere, saper orientare e canalizzare le sue spinte fusionali o aggressive o sessuali verso obiettivi più maturi, di maggior autonomia e di maggior controllo, cioè di crescita. [...] deve sapere, avendolo già sperimentato su di sé, quanto sia necessario vivere e accettare le frustrazioni, perché esse sono necessarie per permetterci di prendere coscienza dei propri limiti e quindi renderci più equilibrati e più realistici nella relazione<sup>63</sup>.

E ancora: “Lo strumento principale che definisce l’identità professionale dell’educatore è costituito dalla sua personalità stessa, consapevole, matura, responsabile, e dalla sua testimonianza”<sup>64</sup>. La profonda empatia che permetterà

---

una volta accesa, si condensi, che germini, diremmo. [...] il maestro dell’essere umano, finché questi è un essere che cresce, deve far discendere, per così dire, sulla ragione bene e verità, ma anche armonia e ordine”. Per una ampia analisi del rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell’opera educativa di pedagogisti del Novecento, rimando al n. 7/2013 della Rivista «Formazione Lavoro Persona».

63. M. Groppo, *Educazione e riabilitazione*, p. 106.

64. Ivi, p. 110. Ed è per questo che concordo con lui anche quando afferma icasticamente “la

una gestione agevole del gruppo degli alunni deve potersi radicare sulla percezione dell'affidabilità dell'adulto, del maestro, di colui che "è di più". Perché è a "qualcosa di più alto", di ciò che intanto percepisce di essere, che tende ogni essere umano e in special modo il soggetto in formazione<sup>65</sup>.

Il senso esistenziale di ogni "insegnare" (e di ogni rapporto educativo in generale) è nell'indicare ai soggetti in formazione la direzione della ricerca del "senso" della vita stessa e delle modalità per viverla al meglio; testimoniare la rilevanza di ciò che si insegna alla costruzione di una vita "ricca di senso".

Del resto, perché il docente (dei gradini più alti del sistema scolastico dei paesi occidentali, secondario e universitario) viene chiamato anche "professore"? *Profiteri* è verbo che indica il manifestare pubblicamente la rilevanza delle proprie idee, convinzioni, cognizioni. Non a caso "professione", oltre ad indicare il mestiere esercitato da chi pratica una "arte nobile" (o liberale), indica anche la pubblica manifestazione di un sentimento religioso (la professione di fede) o di un sistema valoriale. Religione e sistemi valoriali sono dottrine, teorie, che di solito intendono chiarire a chi le professa "per quale ragione vale la pena" di vivere.

Allora, il docente viene riconosciuto come autorevole quando si manifesta adulto nella gestione delle relazioni, consapevole dei propri limiti e quindi capace di far posto, di accogliere, i limiti di coloro che gli vengono affidati, convinto propugnatore (professore) della rilevanza (anche esistenziale) del sapere che insegna. E questo a tutti i livelli<sup>66</sup>.

---

formazione degli educatori [ivi compresi gli insegnanti, aggiungo io] deve porsi come condizione preliminare la scelta di una personalità sufficientemente matura e responsabile, consapevole dei propri limiti, motivata e disponibile a stabilire una relazione d'aiuto con soggetti immaturi o con deficit cognitivi e relazionali". Questo non vale solo per coloro che hanno a che fare con deficit riconosciuti e certificati, ma per chiunque si relazioni con soggetti che hanno "bisogni educativi" e culturali autentici. Ogni alunno, per parafrasare sigle care al nostro Ministero, è un BES, è un Bisognoso di Educazione Speciale, ossia adatta per la sua propria domanda di crescita, per la sua vita. Al di là della retorica dei documenti ufficiali, che altro significa altrimenti la necessità di individualizzare l'insegnamento e personalizzare l'apprendimento?

65. Cito ricorrentemente il famoso epigramma di F. Hölderlin, *Falsche Popularität*, "O der Menschenkenner! er stellt sich kindisch mit Kindern, / Aber der Baum und das Kind suchet, was über ihm ist", "Falsa popolarità. Che psicologo. Con i fanciulli si fa fanciullo. Ma il fanciullo, come l'albero, cerca ciò che è più in aiuto di sé", *Le liriche*, pp. 406-407. Con buona pace di coloro che credono che per essere "amati" dai propri allievi (figli, educandi) bisogna esserne "amici" e mettersi "al loro livello". Bisogna essere adulti, cresciuti. In un certo senso, è vero che nella ricerca della verità "non finiamo mai di crescere", ma quanto a modalità relazionali non possiamo – senza creare gravi danni, non solo psicologici – rimanere adolescenti tutta la vita.

66. Non è un caso se, in *Lettere a una Professoressa*, i ragazzi di don Milani individuavano nella mancanza di percezione del senso e dello scopo della scuola la causa dell'abbandono da parte degli "svogliati": "agli svogliati basta dargli uno scopo". Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, p. 67. Comprendere il senso di ciò che si fa è motivante.

Il docente viene percepito come autorevole tanto più quanto più si mostra capace di svegliare nell'alunno il desiderio di sapere.

Una delle caratteristiche che permette ai discenti una più agevole percezione della autorevolezza del docente è il suo "stile". Che cosa si deve intendere per "stile" del docente?

In prima istanza va detto che il docente si presenta ai suoi allievi come essere umano "singolare", dotato di una sua specifica personalità, di un suo precipuo "modo d'essere", si presenta, cioè, come "persona". La persona è singolarità determinata, che si viene ulteriormente definendo in base alla rete di relazioni che costituiscono il suo "contesto" di azione. L'incrocio tra questo nodo di relazioni e la singolarità del docente produce una "cifra" individuale, singolare, una tonalità inconfondibile: uno "stile".

La parola "stile" richiama etimologicamente lo *stilo*, la bacchetta con cui si incidava la cera sulle tavolette per scrivere e, dunque, indica la qualità individuale, personale, della grafia che lascia traccia, che comunica e che comunica le peculiarità della soggettività del comunicante. Lo "stile" è il tratto artistico della professione docente<sup>67</sup>. Scrive icasticamente Recalcati: "Lo stile è il rapporto che l'insegnante sa stabilire con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e dal suo desiderio di sapere"<sup>68</sup>. E ancora,

il gesto del maestro ... sa rendere il sapere un oggetto che causa il desiderio, agisce allargando l'orizzonte, trasporta la vita altrove, al di là del già visto e del già conosciuto: la educa nel senso etimologico più radicale. [...] Esiste una e una sola condizione perché questo possa avvenire e riguarda il modo, lo stile, con il quale un insegnante entra in rapporto con ciò che insegna. ... la trasmissione del sapere avviene solo per contagio, per testimonianza<sup>69</sup>.

E ancora:

Non può ridursi a una somma di competenze, come ci vorrebbero far credere i programmatori cognitivisti. Né a un carattere inconsueto e forte. Lo stile è il modo di dare forma a una forza, di rendere il sapere vivo, agganciato alla vita, di abitare un'etica della testimonianza che rifiuta qualunque criterio normativo di esemplarità. Lo stile è il modo con il quale un insegnante entra, lui stesso, in rapporto con il sapere. Ma è anche un modo di trasmettere il sapere che da questo rapporto singolare scaturisce<sup>70</sup>.

67. Cfr. D. Pennac, *Diario di scuola*, p. 212: "mi sembra che avessero uno stile. Erano artisti nella trasmissione della loro materia".

68. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 5.

69. Ivi, pp. 87-88.

70. Ivi, pp. 104-105.

Lo stile è ciò che del docente “lascia traccia”, si imprime (in questo senso, sì, viene “in-scritto”) e si ricorda più a lungo, molto più a lungo (a volte) di ciò che con quello stile è stato detto e insegnato. Lo stile è legato alla presenza anche corporea del docente e perciò (e non solo perché ancora domina la lezione “parlata”) ciò che si ricorda più a lungo dei docenti che abbiamo avuto è la loro voce: è la voce che dà corpo alla parola, che la incarna.

Quando la parola sa “incarnarsi”, e diventa testimonianza della rilevanza esistenziale del sapere per chi insegna (ossia se traduce e fa trasparire alle orecchie e agli occhi dei discenti l’amore per il sapere che anima il docente, se continua a far percepire il rapporto stretto con “la vita del desiderio”), gli oggetti del sapere si animano e suscitano a loro volta desiderio di conoscenza negli allievi<sup>71</sup>.

### *6.3. Nota sull’identità del discente come domandante verità*

L’insegnamento autentico (così come l’autentica formazione) è processo che tende alla formazione di un soggetto umano consapevole e armonico, che non solo ha ampliato il proprio bagaglio culturale, ma che ha “appreso a vivere”, per parafrasare Morin, è in grado di esercitare autonomamente il “mestiere di vivere” (Pavese), di esser uomo. Ogni autentico insegnamento, a qualsiasi livello erogato, dovrebbe consentire (nei limiti del livello nel quale erogato) al discente di acquisire autonomia, di “uscire dallo stato di minorità intellettuale” (Kant) almeno per quel che riguarda per quello specifico settore disciplinare che gli viene offerto. Non è un caso che gli obiettivi finali di quel segmento primario di scuola, che quando lo frequentavo io si chiamava “elementare”, erano riassumibili nello slogan “saper leggere, saper scrivere, saper far di conto”, essere autonomo in queste attività di base. Il raggiungimento degli obiettivi risultava molto più agevole quando i discenti ne comprendevano il “senso” (non a caso il già citato don Milani raccomandava di chiarire lo scopo, il senso, del fare scuola a coloro che erano “svogliati”).

L’apprendimento è efficace quando incontra quello che gli attivisti di inizio Novecento chiamavano “interessi” o “bisogni” del discente.

Ma quali sono i bisogni “autentici” del discente (che, peraltro, è soggetto a tutta una serie di condizionamenti familiari, sociali, culturali che possono indurre una pletora di bisogni “inessenziali”)? Mettendoci anche qui alla ricerca di un εἶδος, si potrebbe dire che precategorialmente un discente è comunque qualcuno che è proteso a cambiare la sua situazione di partenza. La domanda di apprendimento del discente è quella che fa sorgere la docenza, si diceva.

71. Con chiaro riferimento all’eros platonico, Recalcati chiama tutto questo “l’erotica dell’insegnamento”, come recita il sottotitolo del suo libro.

La domanda di apprendimento, quando non è legata all'esigenza di acquisire informazioni essenziali alla soluzione di uno specifico problema, è radicata in quella "tendenza a sapere" che struttura ogni soggetto umano.

Se, come si è già detto, in ogni intervento pedagogico strutturato e organizzato, in ogni istituzionalizzazione dell'insegnare opera un intento trasmissivo e "conservatore", se cioè tale intento tende ad adeguare la personalità dell'educando ai valori della società in cui si trova a crescere<sup>72</sup>, è anche vero che – per tornare a usare un lessico dal sapore heideggeriano – nella deiezione che caratterizza ogni esistente (sia docente che discente) opera un'istanza di trascendimento. La domanda fondamentale del discente è rivolta al futuro e al cambiamento (alla crescita e alla formazione "piena" e "ben riuscita"). Ogni intervento educativo tende a "trascendere la deiezione"<sup>73</sup> nella direzione della piena realizzazione di sé, di ogni essere umano. Non può definirsi educativo un rapporto che non sia volto alla modificazione, al cambiamento, al superamento della situazione data<sup>74</sup>.

La domanda di cambiamento in vista della piena realizzazione di sé struttura la stessa domanda di insegnamento che origina il rapporto discente-docente. Il discente chiede di essere accompagnato nella realizzazione di sé all'interno di contesti specifici. La sua *intenzione* di compiutezza e la consapevolezza di abbisognare di aiuto strutturano la sua domanda di apprendimento.

Intenzione di compiutezza e di piena realizzazione di sé significano intenzione di "vera" compiutezza e di "vera" realizzazione di sé: intenzione di verità.

Come ogni attività cosciente, anche l'apprendere non può che essere "intenzionale" e intenzionato. La domanda di sapere particolare (di quella particolare "regione" del sapere che è la singola disciplina) si radica nella intenzione di pervenire veritativamente ad una conoscenza collegata all'intenzione di pervenire alla piena realizzazione di sé. Si concretizza<sup>75</sup>, perciò, in un processo specifico di apprendimento.

Che tale processo sia destinato a non trovare definitivo compimento, e dunque il pieno raggiungimento della verità sia destinato a rimanere un "ideale

72. La cosiddetta "educazione depositaria" criticata aspramente da P. Freire ne *La pedagogia degli oppressi*, determinata dalla "istituzionalizzazione dei valori" operata dal sistema dell'istruzione pubblica, contro la quale I. Illich proponeva la "descolarizzazione della società", I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.

73. Cfr. V. Iori, *Essere per l'educazione*, pp. 140-143.

74. Ivi, p. 120.

75. Noto di sfuggita che la parola "concreto" viene da *cum-cresco*, crescere insieme. La domanda che il discente pone al docente è domanda di concretezza, di crescere insieme. Rispondere a questa domanda solo in modo trasmissivo è evaderla astrattamente, traendola fuori (*abs-trahere*) dalla concretezza, dalla rilevanza veritativa ed esistenziale.

regolativo”<sup>76</sup> è ciò che permette di sostenere le tanto in voga oggi teorie del *Long-Life-Learning*.

La magistrale ministerialità del docente sarà, anzitutto, quella di “capire che cosa chiede l’altro, nel mettersi con lui in un atteggiamento di autentica comprensione, cioè di disponibilità a condividerne attese, desideri, angosce ed entusiasmi”<sup>77</sup>. Per non rischiare di scivolare verso pericolose forme di “psicologismo”, il docente deve aver chiara la propria “intenzione”: quella di essere effettivamente al servizio della vera realizzazione del discente. La gestione degli aspetti legati all’empatia deve essere sempre ricondotta al “senso” dell’agire didattico<sup>78</sup>.

#### 6.4. Nota “disciplinare”: la manipolazione, la tecnica, la didattica, il dialogo

All’interno delle “scuole”, la relazione educativa tra adulto e adolescente è sempre relazione didattica tra un adulto che insegna “qualcosa” a qualcuno che (si suppone) intende apprendere quel qualcosa. In un certo senso, la “cosa” insegnata diventa il “medio” della relazione didattica (e rende fungibile il docente all’interno dell’istituzione: i docenti vengono assegnati alle classi di alunni da meccanismi istituzionali o da decisioni delle autorità, anche quando queste tengono molto in considerazione le richieste degli “utenti”<sup>79</sup>).

76. “Rientra nella nozione stessa di uomo il fatto che sia irraggiungibile il suo obiettivo ultimo, che sia infinita la sua marcia in quella direzione. Pertanto, la destinazione dell’uomo non consiste nel conseguimento di questo obiettivo. Egli deve e, in pari tempo, può approssimarsi sempre più a questo obiettivo: e, per questa ragione, l’infinito avvicinarsi a questo obiettivo rappresenta la sua autentica destinazione in quanto essere umano, ossia in quanto ente dotato di ragione ma, contemporaneamente, limitato, in quanto essere dotato di sensibilità, ma pure libero”. J.G. Fichte, *La missione del dotto* (1794), p. 205.

77. V. Iori, *Essere per l’educazione*, p. 155. Noto *en passant*: che il docente sia chiamato costantemente ad “aggiornarsi” è richiesto, empiricamente, innanzitutto dal continuo mutare dei soggetti in apprendimento che gli vengono affidati, i quali portano costantemente novità di linguaggi, di culture, di dinamiche relazionali. Questo giustifica anche la frase, spesso usata in modo retorico-sentimentale, mentre invece esprime una struttura costitutiva, che l’insegnante costantemente apprende dai suoi studenti. La necessità teorica di aggiornare costantemente il proprio sapere da parte del docente, invece, è costitutivamente connessa alla consapevolezza che nessun sapere è “dottrina definitiva”, ma sistemazione provvisoria.

78. Cfr. G. Mollo, *La via del senso*: “nell’atto personale, che è intenzionale e globale – compromettendosi ed impegnandosi – solo allora ogni uomo può cogliere il senso del suo essere in relazione con l’esistenza”, p. 91; “La dimensione della persona si fonda sulla necessità di apertura e sulla possibilità di elevazione...” “caratteristica precipua della persona è quella di attuarsi nel divenire e nel relazionarsi: in tal senso la persona è centro di libertà”, p. 124.

79. Non sto qui a chiosare quanto questo lessico sia da ascrivere al carattere pervasivo di perverse logiche efficientiste-aziendaliste all’interno della scuola. Certo, se si riduce il processo di formazione e l’autentico insegnare alla semplice soddisfazione di bisogni estrinseci, la logica aziendalistica ha la via spianata al trionfo. Parafrasando Pasolini: “organizar – la *customer satisfaction* – e trasumanar – ossia obliare l’“umano”.

L'attenzione alle dinamiche esistenziali e formative del soggetto in apprendimento è conquista irrinunciabile della pedagogia; tale conquista, però, non può, non deve, essere pensata in contrapposizione alla trasmissione dei contenuti fondamentali degli oggetti di studio, delle discipline. Non ho mai amato chiamare "materie" i contenuti di studio che ho studiato e insegnato. Ho sempre preferito il termine "disciplina"<sup>80</sup>. "Materia" è termine che rimanda soltanto alla dimensione contenutistica, nella sua indifferenziata potenzialità di sfruttamento, il cui quantitativo da somministrare nell'insegnamento è di solito lasciato alla discrezionalità e alla arbitrarietà dei costruttori o dei realizzatori dei cosiddetti "programmi" di studio. La didattizzazione dell'insegnamento rischia di operare (in modo pressoché inavvertito) la riduzione della disciplina a "materia", nel senso dello "*Stoff*" di cui parla Heidegger<sup>81</sup>, e dunque di ciò che si presta a venire manipolato e consumato, operando una drastica riduzione di ogni ente (ma anche di ogni "ente umano") a "fondo". Didattizzazione e manipolazione sono termini strettamente connessi.

Chiamare discipline gli oggetti di studio non "salva" da questo rischio, ma costringe a pensare che ogni oggetto di studio non può venire considerato solo come aggregato più o meno eterogeneo di contenuti da memorizzare, ma che ha una sua strutturazione logica che fornisce organicità ai contenuti, che risponde ad alcune problematiche fondamentali e determina le strategie di risoluzione di quei nodi problematici; strutturazione logica che determina, altresì, le priorità nella scelta dei contenuti da insegnare e le priorità nella scelta di quali competenze e abilità "allenare"<sup>82</sup>.

Quando si scelgono mezzi e strategie per far apprendere qualcosa a qualcuno, ossia per modificarne la situazione, la conformazione, il rischio della manipolazione è inevitabile. Ma, per dirla volgarmente, "c'è modo e modo". Si può scientemente e intenzionalmente decidere di manipolare per occultare, per raggirare, per estorcere, per de-formare (e in tutti questi casi si tratta di

80. Rimando al mio *Lineamenti per una didattica (filosofica) della filosofia*, in F. Falcinelli (a cura di), *La formazione docente*, in particolare pp. 101-103.

81. Cfr. M. Heidegger, *La questione dell'essere* (1949).

82. Insegnare una disciplina è averne chiara la struttura (nel senso bruneriano, cfr. J. S. Bruner, *Il processo educativo dopo Dewey*, pp. 41-42). Nel caso della filosofia e della storia, inoltre, senza una "opzione teoretica" non si insegna nessuna delle due discipline. Il docente deve assumersi la responsabilità del proprio punto di vista su "che cos'è" ciò che insegna e di sottoporlo alla pubblica discussione dei "pari" (colleghi) e dei "dispari" (alunni). E questo anche perché la presa di posizione teoretica non può non orientare le stesse scelte didattiche. Così si esprime anche Mollo, *La via del senso*, p. 131: "la materia scolastica di per sé, come sistemazione logica di un sapere, può non avere significato per lo studente; lo acquista nel farsi disciplina, ossia nel venir presentata e compresa come struttura organizzata per divenire conoscenza; non quindi una sequela di pure e semplici informazioni in successione logica, ma un incontro di relazione per l'apprendimento di un sapere".

una manipolazione “disonesta”, finanche perseguibile dal sistema giuridico). Si può invece essere consapevoli che una parte di manipolazione è strettamente connessa con ogni intervento didattico, e che questa manipolazione può essere preterintenzionale, più o meno consapevole o consaputa. L’aspetto tecnico del mestiere dell’insegnare comporta inevitabilmente “manipolazioni” indirizzate a produrre il cambiamento nel discente.

Quando è che tali manipolazioni non infrangono il carattere strutturalmente etico della triangolazione educativa e didattica? O, se si preferisce, quando questa manipolazione inevitabile è anch’essa “etica” o “leale”<sup>83</sup>?

Innanzitutto, quando si tengono sotto controllo i rischi, inevitabilmente connessi alle relazioni educative, di strumentalizzazione, di suggestione, di seduzione (e qui torno a ribadire quanto è importante che il docente sia effettivamente “adulto” e consapevole); inoltre, quando si dichiarano apertamente “i trucchi”, le modalità operative adottate, le finalità perseguite, i criteri di valutazione che vengono fatti valere. Quando si è “onesti”: parafrasando Oscar Wilde, per un docente “*it is important to be Earnest*”, dove “*earnest*” sta a significare franco<sup>84</sup>, probò, leale, onesto.

### 7. Essere-per-la-fine: il “tema antico”, il gesto di Socrate, la scala di Wittgenstein

Anche quando riflette sul tema dell’insegnare, “la filosofia deve, per un *compito* insostituibile, tornare sempre al suo ‘tema’ antico, tema solo suo e che tutta la costituisce ... gli uomini filosofano per ‘sfuggire all’ignoranza’ ed il filosofo *non pretende di sapere*, ma *tende* al sapere: perché egli ‘non sa’ è solo uomo, ma in quanto ‘sa di non sapere’ egli può dirsi ‘uomo divino’ (*Sofista*, 216c)<sup>85</sup>”.

Non solo l’insegnante di filosofia, ma ogni insegnante è tenuto a ripetere il “gesto di Socrate”<sup>86</sup>, ossia il far comprendere definitivamente all’allievo (che vorrebbe rimanere accanto al docente per continuare ad “assorbire” la sua sapienza) che chi è “solo un uomo” “non sa”, come dice Bacchin. E se anche i suoi allievi, ossia coloro che lo hanno scelto come “maestro”, in quanto

83. Così la definisce Demetrio, nel già citato *La manipolazione*, p. 25 e ss. Bisogna sempre tener presente, come avverte Mollo, che “nella relazione viene posta in gioco la stessa comprensione di se stessi”, non solo quella del discente! (G. Mollo, *La via del senso*, p. 129).

84. Su questi aspetti, nodali nella professione docente, e sulla *parresia* come virtù basilare, rimando a successivi interventi.

85. G. R. Bacchin, *Originarietà e mediazione nel discorso metafisico*, p. 7.

86. Come scrive Recalcati, *L’ora di lezione*, pp. 40-46, riferendosi al rifiuto di Socrate, nella scena di apertura del *Simposio* platonico, di sedersi accanto al suo allievo Agatone, che vorrebbe – attraverso il contatto anche fisico – far passare in sé la sapienza del maestro e trasformarla in possesso tetico.

riconoscevano in lui un “*magis*”, un di più, lo ritengono per questo “un uomo divino”, devono essere aiutati definitivamente dal maestro a comprendere che quello che c'è di divino in lui è la consapevolezza di sapere di non sapere e la determinazione esistenziale che è diventata “stile di vita” di continuare a “trascendersi verso la verità”. L'autentica magistralità consiste nell'attivare nell'allievo il desiderio di ricerca e nel far comprendere che il sapere non è un sistema chiuso, dato e definito una volta per tutte<sup>87</sup>. Far comprendere all'allievo che ciò che struttura il desiderio che lo anima, e che anima anche il docente, non è il *conatus sese conservandi* di hobbesiana memoria, ma – se mai – lo spinoziano *amor Dei intellectualis*<sup>88</sup>.

Il docente e il discente nel loro reciproco determinarsi, nella relazione che li struttura, non possono non arrivare a riconoscere che la spinta che anima entrambi (quell'*amore* che entra in gioco come *transfert* in ogni mestiere di cura) è la spinta ad uscire dalla propria instabile finitezza, la spinta a *trascendersi*, per attingere la verità<sup>89</sup>.

Tale spinta a trascendersi, nella direzione di quella verità che si cerca ma che non si riesce a trasformare in possesso tetico, è ciò che “compie” autenticamente l'identità del soggetto (sia del discente, sia del docente) in quanto ne legittima il desiderio e la ricerca e impedisce l'asservimento dell'io ad identità finite e costrittive (*captivae*, e perciò schiavizzanti). Il vero è la condizione “trascendentale” (ciò che fonda, che rende possibile) la ricerca. Il vero è anche ciò che si sottrae ad ogni pretesa di possesso tetico perché mostra l'alterazione determinata da ogni determinazione.

Il vero è l'ideale regolativo della ricerca di identità, ed è perciò critico di ogni forma di “idolatria” dei soggetti particolari, autentica condizione di libertà come processo di liberazione, senso di ogni autentica educazione, che è – come si diceva all'inizio – educazione alla libertà.

87. Superfluo il rimando al teorema dell'incompletezza di Gödel o al principio di indeterminazione di Heisenberg.

88. Cfr. *Ethica*, parte V, propp. 14-16: la mente fa in modo che tutte le affezioni del corpo, ossia le immagini delle cose, siano riferite a Dio, ossia all'autentico fondamento, a quel fondamento che l'esperienza intende perché esperisce la propria instabilità e insufficienza. E questo “amore di Dio” “deve occupare la mente in sommo grado”. Cito dalla mia traduzione, Armando, Roma 2008.

89. Icastica la riformulazione agostiniana del “tema antico” e della istanza di trascendimento che costituisce l'identità finita degli umani (*De vera religione*, 39, 72-73): “*Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcede et teipsum. Sed memento cum te transcendis, ratiocinantem animam te transcendere. Illuc ergo tende, unde ipsum lumen rationis accenditur. Quo enim pervenit omnis bonus ratiocinator, nisi ad veritatem? ... Omnis qui se dubitantem intellegit, verum intellegit*”; se trovi la tua natura mutevole, trascendila, ma trascendila nella direzione verso la quale tende la tua ragione, ossia verso quella verità che abita in te nella modalità dell'assenza, “abissale presenza della verità assente”, come amava ripetere Bacchin, cfr. *Anypotheton*, p. 16.

Il vero mette in discussione ogni delirio di onnipotenza del soggetto finito (sia di chi insegna sia di chi apprende) e lo restituisce alla consapevolezza umile del tendere: “il soggetto, cercando il vero, intende questionare le sue stesse pretese di soggetto: in-tendere il vero significa non più pre-tendere di inglobarlo, ma accettare... di perdersi in esso<sup>90</sup>”.

L'autentico maestro, indicando la via della ricerca del vero, insegna a “difendersi da sé”, dalla pretesa che la propria identità finita possa essere assunta come assoluta e, dunque, dalle consequenziali e indebite assolutizzazioni dei propri vissuti, dei propri “pensierini”, dei propri bisogni, delle proprie emozioni; tutte assolutizzazioni che ci chiudono nel nostro “piccolo mondo” insufficiente a se stesso, dove cominciamo a percepire gli altri come l'inferno<sup>91</sup>, dove prima o poi facciamo esperienza che il chiudersi nella nostra identità finita è – come dice Stirner – porre la nostra ragion d'essere nel nulla.

Ecco perché l'essenziale della docenza è nel pensarsi (da parte del docente) come “essere per la fine”: se ha perseguito la piena realizzazione di sé da parte del discente, ha perseguito la fine del rapporto di insegnamento (e di sé come insegnante): come chiaramente esplicita la trattazione agostiniana nel *De Magistro*, l'insegnare ha la stessa funzione del linguaggio: rimandare oltre sé; come aveva ben compreso Wittgenstein, il dire e l'insegnare, una volta che hanno avviato l'autonoma ricerca della verità del discente (ormai “ammaestrato”), sono la scala che deve essere gettata via, una volta che si è saliti con essa, oltre essa<sup>92</sup>.

Per enfatizzare: l'insegnante deve avere il coraggio di sperimentare fino in fondo la paradossale ma radicale essenzialità del detto evangelico (Lc. 17, 10): “quando avrete fatto tutto quello che vi è stato ordinato, dite: siamo servi [maestri-ministri] inutili”; deve avere il coraggio di “morire” come insegnante per lasciar diventare “maestro”, libero, autonomo, l'ex-allievo.

Chi ha paura di perdersi nel vero è già perso nell'erranza.

### *Riferimenti Bibliografici*

Aa. Vv., *Il rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell'opera educativa di pedagogisti del Novecento*, in «Formazione Lavoro Persona», III, n. 7, Marzo 2013. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/62192.pdf>

90. A. Stella, *La relazione e il valore*, p. 195.

91. Come dice Garcin, nella *pièce* teatrale *Porta chiusa*, (1944) di J.P. Sartre.

92. Rispettivamente a Agostino, *De Magistro*, e L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 6.54.

- Agostino di Ippona, *De ordine*, <https://www.augustinus.it/latino/ordine/index2.htm>
- *De vera religione*, [https://www.augustinus.it/latino/vera\\_religione/index.htm](https://www.augustinus.it/latino/vera_religione/index.htm)
- *De Magistro*, <https://www.augustinus.it/latino/maestro/index.htm>
- Aristotele, *Metafisica*, ed. G. Reale, Rusconi, Milano 1997.
- Bacchin G.R., *Originarietà e mediazione nel discorso metafisico*, Jandi Sapi, Roma 1963.
- *Anypotheton*, Bulzoni, Roma 1975.
- *Confutazione e dialettica*, in «Teoretica», I, n. 1, giugno 1988.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Block J., *Mastery learning: theory and practice*, Holt, Rinehart & Winston, 1971, (tr.it. *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, a cura di A. Visalberghi, Torino 1972).
- Bloom B., *Affective consequences of school achievement*, in Block J., *Mastery learning: theory and practice*, cit.
- *Mastery learning*, in Block J., *Mastery learning: theory and practice*, cit.
- Bruner J.S., *Il processo educativo dopo Dewey* (1960), Armando, Roma 1977.
- Chiosso G., *Studiare Pedagogia*, Mondadori Università, Milano 2018.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Cusano N., *De docta ignorantia*, [https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost15/Cusa/cus\\_d100.html#01](https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost15/Cusa/cus_d100.html#01)
- De Conciliis E., *Che cosa significa insegnare?* Cronopio, Napoli 2014.
- Demetrio D., *La manipolazione. Virtù e vizi della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene*, in P. Bertolini, *Sulla didattica*, cit.
- (a cura di) *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- De Sario P., Fedi D., *L'insegnante facilitatore*, La Meridiana, Molfetta 2011.
- Enciclopedia Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia/>
- Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi, Perugia 2007.
- Fichte J.G., *La missione del dotto*, ed. a cura di D. Fusaro (testo a fronte), Bompiani, Milano 2013.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia* (1912), Sansoni, Firenze 1954.

- Groppo M. (a cura di), *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano 1994.
- *Educazione e riabilitazione. Modello educativo e modello medico a confronto*. In Groppo M. (a cura di), *Professione educatore*, cit.
- Hegel G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.
- *Wissenschaft der Logik*, B. I, Meiner V., Hamburg 2008.
- *Lineamenti di filosofia del diritto* (1820), v. it. (testo tedesco a fronte) di V. Cicero, Rusconi, Milano 1996.
- Heidegger M., *Sein und Zeit* (1927), Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1967 (tr.it a cura di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976).
- *La questione dell'essere*, (1949), in Heidegger-Jünger, *Oltre la linea*, Adelphi, Milano 1990
- Hessen S., *Fondamenti filosofici della pedagogia*, vol. 1, Armando editore, Roma 1961,
- Hölderlin F., *Le liriche*, tr. con originale a fronte a cura di E. Mandruzzato, Adelphi, Milano 1977.
- Hume D., *Trattato sulla natura umana*, I, Laterza, Bari 1982.
- Iori V., *Dal fare didattico all'essere-in-didattico*, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, cit.
- *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emert, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Jung C.G., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- Kant I., *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können* (1783), hrsg von K. Pollok, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2001.
- *Kritik des Reinen Vernunft*, F. Meiner Verlag, Hamburg 1956.
- Mari, G. (ed.), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia 2009.
- Mollo G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- Musaio, M. (ed.), *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino 2012.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra*, Kritische Studienausgabe Herausgegeben von G. Colli und M. Montinari, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München 1999.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano 1995;
- *La sfida della complessità*, Le lettere, Firenze 2018

- *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000.
- Pian A., *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*, Armando, Roma, 2002.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro scolaro*, Armando, Roma 1994.
- Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Santamaita S., *Storia dell'educazione*, Università Bruno Mondadori, Milano 2013.
- Sartre J.P., *Le mosche - Porta chiusa*, Bompiani, Milano 2013.
- Schopenhauer A., *La libertà del volere umano*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, LEF, Firenze 1976.
- Sensi P., *Azione, attività, atto*, in «Teoretica», II, nn. 1-2, 1989, pp. 109-165.
- *Lineamenti per una didattica (filosofica) della filosofia*, in F. Falcinelli (a cura di), *La formazione docente*, cit.
- *Complessità, quanti, relazione*, in «Cum-Scientia», 8/2022.
- Spinoza B., *Etica*, tr. it. a cura di P. Sensi, Armando, Roma 2008.
- *Tutte le opere*, ed. it. a cura di A. Sangiacomo, con testi originali a fronte, Bompiani, Milano 2011.
- Stella A., *La relazione e il valore*, Guerini, Milano 1995.
- *La relazione educativa*, Guerini, Milano 2002.
- *Riflessioni teoretiche*, Morlacchi U.P., Perugia 2023.
- Stirner M., *Der Einzige und seine Eigentum*, [http://max-stirner-archiv-leipzig.de/dokumente/1844-Der-Einzige-und-sein-Eigentum-\(1845-1893-1991\).pdf](http://max-stirner-archiv-leipzig.de/dokumente/1844-Der-Einzige-und-sein-Eigentum-(1845-1893-1991).pdf)
- Tommaso d'Aquino, *Quodlibet*, VIII, <https://www.corpusthomisticum.org/q08.html>.
- Verna A., *La relazione educativa. Un'indagine storico-teoretica sulla scuola della riforma*, Cacucci, Bari 2012.
- *La relazione*, Aracne, Canterano (Rm) 2020.

Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, [https://www.wittgenstein-project.org/w/index.php/Logisch-philosophische\\_Abhandlung\\_\(Darstellung\\_in\\_Baumstruktur\)](https://www.wittgenstein-project.org/w/index.php/Logisch-philosophische_Abhandlung_(Darstellung_in_Baumstruktur))

Zambrano M., *Per amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia dell'educazione*, Marietti 1820, Genova 2008.

## In questo numero

### SAGGI

Del maestro ministro, o dell'insigne insegnante. Prolegomeni a una filosofia dell'insegnare

Piergiorgio Sensi

### ANNOTAZIONE TEORETICO-CRITICA

Riflessioni sull'idea della fine del mondo, sul tragico e sulla ragione pratica nella filosofia di Kant

Michele Lo Piccolo

### ANALISI D'OPERA

Mattia Cardenas, *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento*

Aldo Stella

ISSN 2612-4629

[www.morlacchilibri.com](http://www.morlacchilibri.com) | 15,00 euro

ISBN/EAN



9 788893 925204 >