

## **Percorso per insegnanti e gestori scolastici**

### **EDUCARE ATTRAVERSO LA CONDIVISIONE DI UN'ESPERIENZA DI CRESCITA DEL PROPRIO RAPPORTO CON LA REALTÀ**

IMPLICAZIONI PER UNA DIDATTICA  
COME PARTECIPAZIONE DI RICERCA

Secondo incontro  
Milano, 15 novembre 2008

## **Una scuola capace di pensare, proporre e realizzare un progetto educativo**

Relatore: Eddo Rigotti  
Discussant: Carlo Wolfsgruber  
Moderatore: Giorgio Vittadini

Appunti non rivisti dagli autori

IN COLLABORAZIONE CON

**Vittadini:** Continuiamo il nostro percorso con un incontro che ha come titolo "Una scuola capace di proporre e realizzare un progetto educativo". Il nostro Eddo Rigotti farà la lezione e Carlo Wolfsgruber, rettore della Fondazione Grossman, farà da *discussant*. Nella prima parte il professor Rigotti risponderà alle domande che avete mandato per iscritto. Questo varrà anche per le volte prossime. Invece di fare la discussione in aula dopo la lezione, nel periodo che intercorre potete mandare domande scritte, in modo tale che l'incontro successivo cominci con una discussione e le domande e le risposte non siano estemporanee ma siano fatte su un testo. Avete ricevuto le linee guida della prima lezione, riceverete anche le linee guida di questa seconda lezione. Darei la parola al professor Rigotti. Mi dicono di dire che abbiamo quarantadue sedi che faranno questo stesso tipo di lavoro in differita nei giorni prossimi.

**Rigotti:** Ho, a questo punto, un bell'impegno e una bella responsabilità.

Ho letto attentamente le domande che mi sono arrivate in tempo. Le ultime ore ne stavano arrivando altre e qualche domanda non potrà essere considerata. Ho trovato queste domande molto significative; meritano davvero di essere tenute in conto, perché rappresentano un vero e proprio contributo. Credo che segnalino anche un desiderio di realizzazione personale nella scuola. In effetti emerge molto un fatto: certamente la scuola è un luogo dove (speriamo) cerchiamo di far crescere i nostri allievi, ma è un luogo dove cresciamo anche noi. Queste domande testimoniano proprio questo grande desiderio.

Comincio con la domanda di una collega della scuola materna. Comincio con lei anche per una esigenza che trapela in questa domanda: *è possibile qualche esempio tratto dalla scuola di base, materna e primaria?* Fa capire che abbiamo ragionato in prevalenza sul liceo. Speravo di riuscire a tenere conto anche degli altri livelli dopo avere detto che la nostra riappropriazione dei saperi scolastici e delle competenze scolastiche non è un problema di sofisticazione intellettuale. Dunque, trovandomi un po' spiazzato, cerco di riparare. La domanda in sé stessa è peraltro molto interessante: il punto cruciale mi sembra essere quello dell'unità del sapere a fronte dell'unità dell'esperienza.

*Noi delle scuole piccole non abbiamo le materie, ma ugualmente subiamo il fascino e le pressioni esterne dei precocismi – vedi anche l'inserimento di inglese e computer in scuola, letterine, numeri ai cinque anni, etc. –. Posto che la mia profonda convinzione è che l'apprendimento è apprendere a vivere, a maggior ragione al nido e alla materna, io penso che oggi, alla giusta preoccupazione dei genitori rispetto all'apprendimento, si debba rispondere rimanendo soprattutto sul piano della conoscenza. Cosa guadagna un bambino con la conoscenza? Un insegnante che porta sguardo attenzione atteggiamento agli essenziali. Che cosa significa – mi si chiede – l'essenzialità?*

Anzitutto tento di rispondere sul problema dei precocismi. E' un tema che affronteremo oggi, anche pur brevemente: il tema della coerenza di un progetto educativo, non soltanto entro il singolo livello scolastico, ma attraverso i singoli livelli scolastici successivi. L'unità della persona – grazie al cielo – persiste anche attraverso il tempo! E va salvaguardata e protetta attraverso il tempo! E bisogna averne rispetto! Indubbiamente, quello del precocismo è un tema che può caricarsi di ideologia; passa soprattutto perché nessun padre e nessuna madre possono pensare di avere un bambino semplicemente normale (l'idea che la propria "creatura" possa essere semplicemente normale sarebbe la peggiore delle ideologie). Ora, i genitori sono tentati spesso di identificare la straordinarietà e la miracolosità del dono di un bimbo con il riconoscimento sociale della sua eccezionalità. Tuttavia, non demonizzerei né un po' di inglese – o di un'altra lingua

straniera – né un po' di computer. Non è il punto. L'importante è, se si fa qualcosa, e, qualsiasi cosa si faccia, farlo rispettando quella che abbiamo chiamato la categorialità dell'allievo, ossia il livello della sua domanda, il suo punto di crescita. E si può fare inglese come può essere fatta qualsiasi altra cosa, qualsiasi altro contenuto, anche nella scuola materna. Per esempio, si può essere ideologici anche nella scuola materna senza fare inglese o usare il computer quando si pretende di insegnare la "grammatica" del comportamento, introducendo esercizi appositi per la destra e la sinistra. In particolare, non condannerei *tout court* l'insegnamento della lingua straniera, tenendo conto dei vantaggi dell'insegnamento precoce della lingua. E' ormai accertato da ricerche piuttosto serie che l'apprendimento precoce non danneggia cognitivamente il bambino. Tutt'altro: lo facilita, lo può aiutare. Del resto, l'ideale del monolinguismo (identità di lingua, di nazione, di sangue, di cultura, di stato) non è tipico della nostra tradizione più autentica. È un retaggio del romanticismo! L'importante è il modo: non deve essere un insegnamento che impartisce "in sedicesimo" quello che fanno alle medie. La modalità di apprendimento deve rispondere alla categorialità del bambino, al punto di crescita. C'è da ricordarsi fra l'altro che in latino "scuola" si dice *ludus*, cioè gioco. Non vuol dire che non si è seri. Anzitutto, la scuola è il luogo dove il ragazzo può ancora permettersi di giocare alla realtà perché è affiancato e accompagnato dall'adulto ma soprattutto è gioco perché gli permette di esercitarsi alla realtà "anticipando", in simulazioni che lo coinvolgono, le strutture dell'esperienza. C'è una giocosità che è essenziale persino al liceo (approfondiremo questo nel prossimo incontro sul problema dell'interesse). Del resto, che sono mai i giochi di ruolo utilizzati nei Master universitari e professionali? Insomma, se si trova il modo giusto anche un po' d'inglese può passare. Tra l'altro, la fascia d'età, sarebbe abbastanza vicina al momento più felice per l'apprendimento delle lingue, il momento in cui l'apprendimento linguistico è spontaneo e pone le premesse di un prezioso bilinguismo. Non andiamo oltre in questo momento: sono disponibile comunque a collaborare con le persone che vogliano approfondire questo tema.

Mi ha soprattutto colpito la frase: *Perché uno sguardo totalizzante conosce più profondamente la realtà di tanti sguardi specialistici?* Perché la realtà è la totalità, non il particolare. Il particolare ne è un punto di vista parziale che, se è assolutizzato, inevitabilmente diventa sviante. La totalità dà il senso al particolare. E' solo in uno sguardo totale che assume senso qualsiasi cosa. E quando ci chiediamo *come è possibile far risuonare la totalità nel particolare delle equazioni di secondo grado* (qualche domanda va in questo senso), dobbiamo rispondere che, se davvero non la so far risuonare (mostrando come esse sono utili per capire aspetti rilevanti della realtà), allora tanto vale che non faccia le equazioni di secondo grado! Ma non sto certo suggerendovi di non fare le equazioni di secondo grado!

Consideriamo la domanda di una collega della scuola elementare nella quale, dopo un gradito apprezzamento del primo incontro, chiede perché ho molto insistito sulla parola "civile"? Ho insistito sulla parola "civile" perché volevo che in qualche modo fosse chiaro che la nostra professione di insegnanti, di educatori, svolge una grande funzione civile e merita, per questa funzione, di essere riconosciuta. In effetti, se il compito dell'educatore è quello di consegnare la fiaccola della cultura – abbiamo parlato della cultura come culla, come attrezzatura per vivere, come significato della vita – la sua opera è quella che fa vivere la città, cioè fa vivere la comunità civile. E noi non siamo indifferenti alla comunità civile, entro la quale – fra l'altro – si colloca la nostra comunità di fede. E' nel contesto della comunità civile che risuona la nostra opera e si dispiega la nostra testimonianza. E noi dobbiamo assolutamente esigere che sia riconosciuto il

nostro ruolo civile nella società, proprio perché siamo costitutivi della sua persistenza. La cultura non è qualcosa che si appiccica alla biologia; la biologia da sola non fa l'uomo. La cultura è un integratore di umanità.

Nella domanda a cui ora mi riferisco c'è un altro punto importante. Io ho sottolineato che la cultura non è solamente uno strumento indispensabile per attivare la nostra conoscenza. Essa ci prepara anche ad intervenire nel mondo, ad agire. Di questo, continuo ad essere convinto. Solo che mi si osserva: *non è forse Dio che fa tutte le cose e noi, piccoli come siamo, incapaci di vero bene, di vero amore, possiamo solo renderci disponibili a quel "Tu che mi fai"? Allora, come non sottrarsi dall'agire o dal dire – cosa per me difficilissima?*

È un punto molto interessante. Tra l'altro su questo punto, un logico medioevale ha ragionato problematizzando la natura del miracolo. Poiché tutto è azione divina (sarebbe interessante studiare da questo punto di vista il linguaggio scientifico che punta ad eliminare l'agente a partire dal "dato", dove si cancella sia chi dà, sia chi riceve). Il pensiero medievale sottolineava che c'è un agente in ogni evento: ogni cosa accade perché è fatta (in Dante: "fatti non foste a viver come bruti.."); uno è in quanto è fatto, qualsiasi cosa è in quanto è fatta (non in passato, adesso!). In questa prospettiva che cos'è un miracolo? Si tratta di un fare divino che contraddice un altro fare divino? I medievali rispondono introducendo un bellissimo concetto di natura, quasi ancella di Dio, che attua il Suo volere *in naturalibus*; e quindi l'intervento di Dio, soprannaturale, non contraddice ma compie. Vi confido una mia povera convinzione: la potenza creatrice di Dio è tanto grande che si è potuto permettere anche di creare dei soggetti liberi, cioè in qualche misura con-creatori al Suo fianco nel compimento della creatura. In questa prospettiva, mi pare che il fatto che è Lui che ci fa non toglie assolutamente niente del nostro impegno e della nostra volontà di realizzare con Lui e per Lui, anche se sappiamo che quando facciamo è Lui che fa "per" noi [uso quest'ultimo "per" con il valore che ha nel Cantico delle Creature].

La prossima domanda cui cerco di rispondere si interroga sull'opportunità di "uscire dal percorso". In altre parole, da una parte si sente la necessità di avere un programma, *una qualche linea di sviluppo del lavoro, dall'altra si sente anche l'esigenza chiedersi: "alla fine a che cosa serve la scuola?"*. Condivido l'impostazione: il significato di quel che facciamo in scuola può essere recuperato solo chiedendoci: quello che facciamo in scuola a che cosa porta fuori dalla scuola dopo? E, come fare per affrontare questa situazione senza *rifugiarsi nella colpevolizzazione di quelli che ci hanno preceduto e nel pensiero sconsolante che le nuove generazioni peggiorano sempre più, e che nostro malgrado dobbiamo progressivamente abbassare le attese disciplinari?* Questo è un pensiero ricorrente. E' una tristezza di fondo, è quasi l'impressione che tutto il nostro agire sia stato inutile, che sia inutile quindi anche ogni tentativo di recupero.

Direi che bisogna superare questo momento, non semplicemente incoraggiandoci a pacche sulle spalle, ma assicurandoci che stiamo facendo presa sulla realtà. È proprio vero che le nuove generazioni sono sempre peggiori? Forse noi abbiamo ricevuto qualcosa che non abbiamo saputo trasmettere a loro. Davvero abbiamo abbassato le attese disciplinari? Forse per certi aspetti. Magari è un po' colpa nostra se non interveniamo nella progettazione del programma e tollerato che il programma fosse riempito di contenuti inessenziali. Chiediamo di tutto fuorché chiedere l'essenziale? Per millenni il latino si è studiato con la grammatica di Donato: è un libricino di trenta paginette che tuttavia è servito per molti secoli a trasmettere la conoscenza del latino. Dal peso che hanno le cartelle dei nostri studenti, è chiaro che nessuna materia accetta ora di essere insegnata in trenta paginette.

Forse è il troppo che facciamo che abbassa il nostro livello! *Non multa sed multum*: non preoccupiamoci di questa quantità, di questa massa di nozioni. È la massa che abbassa la conoscenza delle discipline. Ciascun riformatore vuol metterci un pezzo in più, trova qualcos'altro di interessante, che merita di essere inserito.

Oggi ragioneremo proprio sulla necessità di razionalizzare, cioè di ridurre all'essenziale per far crescere la presa sulla realtà.

Il tema che tocca la domanda che adesso considero brevemente meriterebbe molto più spazio. È un tema dolente che ricorre: la matematica. Il tono è della domanda a cui sopra ho accennato: *ma che c'entra l'equazione di secondo grado con la totalità?* Però l'autore di questa domanda lamenta un'incapacità radicale, totale, degli allievi, non solo di ragionare, ma di riconoscere la necessità della fatica del ragionare.

Sì, ragionare è faticoso, come ogni lavoro [che ci cambia]. Nel ragionare, peraltro, c'è una fatica in più: la conclusione che traiamo, se ragioniamo bene non dipende da noi, dipende dalla realtà. E questo ci fa soffrire: è uno degli aspetti in cui dobbiamo riconoscere l'altro e la nostra dipendenza dall'altro. È una forma di sofferenza. Inoltre nel ragionare bisogna tenere il conto, concentrarsi, rinunciare a navigare [nella fantasia o in Internet non importa], dunque attenersi al compito salvando la rilevanza e la coerenza. Il ragionamento è un forte esercizio della moralità. Sono dunque d'accordo con la natura faticosa del ragionamento ma nell'insieme mi ha colpito la "solitudine" quasi che chi scrive si trovi davanti da solo agli allievi. È chiaro che questo collega ci tiene maledettamente a quello che fa ed è bello e giusto che si incavoli un pochino, però ripeto che sembra avere una posizione un po' solitaria. Forse si tratta proprio di un insegnante di matematica in un liceo classico. Par di capire che sia una delle cose più infelici della vita! Ma racconterò brevemente la mia esperienza: ho fatto il liceo classico ma ho un ricordo tenerissimo del mio professore di matematica. Non ce ne ha insegnata tanta perché i programmi ne prevedevano decisamente poca, ma quello che ci ha dato ci è arrivato carico del suo interesse e della sua passione. Tanto è vero che in seguito ho sentito il bisogno, pur avendo studiato materie umanistiche, di tornare un po' sulla matematica. Ma devo confessare che è lui che mi ha lasciato dentro il bisogno della matematica [era una persona straordinaria]. Non penso che il nostro collega sia una persona che sbaglia; forse la preponderanza della dimensione umanistica favorisce negli allievi percorsi diversi del ragionare ed egli si può sentire in certa misura isolato. Però ci deve essere uno sforzo reciproco di tutti gli insegnati, perché la ragione è la stessa, con tanti metodi per tanti oggetti, ma la ragione è la stessa. Sembra mancare un lavoro fra i colleghi [ne parleremo oggi], di un lavoro della comunità di docenza, ma non voglio nemmeno escludere che i colleghi umanisti semplicemente non insegnino a ragionare, o pratichino un'idea di ragione molle, di ragione priva di pretesa, di ragione flu, quindi di *defeasible argumentation* (quasi a dire "Perdonate se dico la mia, mi scuso!"). Oppure questi colleghi umanisti propongono un'idea di letteratura come dominio della vaghezza, dello sfocato. In tutti i casi, credo che il nostro collega non possa risolvere il problema della riluttanza degli allievi a ragionare se non affronta il problema con i suoi colleghi o se i suoi colleghi non affrontano il problema con lui. Resta, oggettivamente, un problema complesso di cui parlavamo prima anche con Carlo: probabilmente per la matematica, e non solo al liceo classico, ci vorrebbe fra noi un aiuto sistematico. Si tratta in effetti di un punto di riflessione importante, dove ne va di una dimensione rilevante e profonda della realtà. Questa domanda ci manifesta un vero e proprio bisogno, per il quale mi sento anche francamente inadeguato. Forse bisogna immaginare un momento di lavoro specifico.

Il problema dell'insegnamento della matematica emerge anche nella successiva domanda, pur in una prospettiva diversa. *Siamo alcune insegnanti della scuola primaria di un Istituto comprensivo della provincia di Milano. Avendo incontri di lavoro con i professori della scuola media, in uno di questi il prof. di matematica ha contestato le proposte di lavoro degli insegnanti della primaria nello sviluppare il pensiero logico matematico. Da questo incontro è emerso che noi insegnanti della primaria siamo convinti che occorra partire dall'esperienza concreta e dalla realtà quotidiana dei bambini per portarli gradualmente al pensiero astratto. E inoltre che tale percorso doveva essere effettuato durante i cinque anni della scuola primaria per ogni argomento e materia affrontati. Il prof. di matematica ritiene invece che sia opportuno sviluppare già dalla primaria il pensiero astratto, e fare esercitare i bambini principalmente sulle tecniche. Ciò ci sembra in contrasto con i contenuti della prima lezione dove in quella occasione i docenti hanno suggerito di partire dalla realtà del bambino e della disciplina che si insegna. La domanda che vogliamo porre è la seguente: quali sono le linee pedagogiche che sottostanno a queste due impostazioni, e quale, secondo lei, è più consona alla nostra situazione, visto che da questo derivano due prassi pedagogiche completamente diverse?*

Anche questa domanda rende urgente la messa a fuoco della didattica della matematica nell'insieme delle altre discipline. Questa domanda mette anche a tema la coerenza del programma attraverso il tempo. Istintivamente, viene da rispondere che l'astratto non può essere il punto di partenza. Proprio perché esso è il punto finale di un percorso cognitivo che parte dal concreto. Ciò non esclude che in certe discipline, ad un certo livello, si proceda per via deduttiva; ma escluderei che questo metodo possa essere esteso a tutti i livelli di scolarità. Forse dovremmo approfondire la struttura cognitiva [quasi nei termini di conoscenza vista da parte del soggetto] dell'apprendimento matematico.

Mi è piaciuto che in molte domande si sia entrati davvero nella disciplina, la sfida si è assunta; ci si è resi conto che è proprio all'interno della disciplina che si è educativi o diseducativi.

Una domanda successiva, molto interessante, tratta un tema che si metterà a fuoco insieme a Carlo nella prossima lezione. E' il tema di come suscitare e conservare l'interesse. *Come aiutare nella scalata? Il percorso didattico è pensato con la metafora interessante della salita, della scalata. Come aiutare la scalata all'inizio e nei suoi singoli passi? Perché, quando si è sulla cima, è facile dire il senso di quel che si è fatto: basta guardare. Ma durante il cammino, quando si è nelle valli un po' ombrose, quando il percorso è ancora faticoso e quel che vediamo è soltanto il sasso davanti, è faticoso dare il senso del percorso. Come aiutare nella scalata nell'inizio e nei suoi singoli passi? Bisogna forse far vedere la fotografia della cima? O il menù della baita?*

Il menù della baita mi piace; la fotografia, invece, sciupa un po' l'esperienza finale. Il problema è come aiutare gli studenti in un lavoro talora meccanico, ma la cui funzione ultima è un'esperienza di bellezza mai provata. Ci sono momenti anche meccanici, ma, a mio avviso, dobbiamo comunque tenere distinti i mezzi dal fine. Dobbiamo farlo percepire ai nostri allievi, dobbiamo tenere vivo l'orizzonte (la fotografia) come promessa, anticipata però da qualche scorcio. Bisogna soffermarsi ogni tanto per riguadagnare il senso dell'intero percorso. Bisogna di tanto in tanto guardare indietro, gioire dell'altezza raggiunta, percepire in una prospettiva diversa il luogo dove eravamo. Si tratta della consapevolezza della propria crescita che ha bisogno della compagnia dell'adulto, ma tutto questo tocca la tematica dell'interesse a cui sarà dedicato il nostro lavoro con Carlo.

Una professoressa di matematica in un liceo di Bolzano insiste su un problema che abbiamo visto affrontato a anche da altri: *Perché è molto difficile far ragionare gli studenti?*

È interessante che siano stati quasi esclusivamente gli insegnanti di matematica a farsi carico di questo problema: ci fa capire una volta di più l'importanza educativa della matematica e la necessità di un lavoro interdisciplinare nella comunità dei docenti. La proposta nostra – lo si vedrà soprattutto con l'ultima lezione – sarebbe di far diventare il ragionamento uno strumento fondamentale del nostro insegnamento. Il ragionamento è semplicemente il dare le ragioni di quel che proponiamo, affermiamo e viviamo. Anche dare le ragioni della nostra speranza è un ragionamento. Nel dare le ragioni non sono in gioco le parole ma il rapporto con la realtà. Insisteremo su questo nell'ultima lezione. Per intanto, data l'urgenza del problema possiamo suggerire questo [sarebbe bene che ciascun collega si confrontasse anche nel Collegio docenti su questo punto]: vedere in ogni disciplina come il ragionamento possa essere sostenuto e rinforzato. Credo, per esempio, che chi insegna a scrivere il tema di italiano (e spero che questa sia ancora una pratica che in uso e non ci si limiti a riassunti) si deve misurare con i suoi allievi nel ragionamento. Questo anche quando si affronta il testo letterario: il testo letterario va percepito in tutta la sua profonda razionalità. Fra l'altro ci sarebbe un punto che meriterebbe un attimo di riflessione. Il famoso PISA ci vede talvolta deboli, ma potrebbe essere un oggetto di riflessione questo; ci vede talvolta deboli: pare che i nostri ragazzi (come tanti altri europei, peraltro) leggano i libri per intrattenersi e non per tirarne fuori senso, non ricavarne conoscenze e ragioni. Il procedimento PISA sembra proprio privilegiare questo tipo di lettura. Sarebbe interessante verificare questa percezione, per intanto è una sfida che lancio.

La stessa professoressa si chiede ancora: *nella pratica scolastica si verifica che i ragazzi dimenticano velocemente e che quindi la conoscenza non proceda per ampliamenti successivi come necessario, specialmente in matematica. Come può intervenire l'insegnante?*

Si tratta del far memoria: "Non fa scienza, senza lo ritenere, l'averlo inteso" (Par. V, 41-2). Fra l'altro bisogna ricordare che l'opera letteraria, come tutte le opere, ha bisogno di incarnarsi in una materia. E la materia dell'opera letteraria non è la pietra, non è il colore, è la memoria umana! Fare esperienza di un testo poetico è sempre stato, attraverso tutta la storia, impararlo a memoria. Probabilmente, l'eccesso di strumenti di supporto della memoria, l'eccesso di protesi della memoria (il computer effettivamente è una potentissima protesi della memoria), rischia di esonerare la memoria umana.

Sarebbe interessante vedere più da vicino come le diverse discipline fanno memoria dei loro percorsi. Forse, dedichiamo troppo poco a questo aspetto. Come tenere attivo il sapere acquisito? Nella mia esperienza il metodo migliore non si è dimostrato la semplice ripetizione ma il recupero del già acquisito ad un livello superiore. Non ripeto tutto l'anno le declinazioni del latino e i verbi irregolari dell'inglese ma li recupero e li consolido usandoli.

La domanda di una docente delle elementari ci ricorda che la dimensione affettiva è indispensabile per l'apprendimento. Sono talmente d'accordo che direi che sia essenziale a tutti i livelli di apprendimento, perché si impara solo ciò che si ama, e non c'è altra via; e si ama solo ciò che ci compie, ci costituisce, per cui siamo fatti.

In più di una domanda è emersa non dico una sorta di stizza ma di rassegnazione: chi denuncia la fondamentale inutilità dell'impegno profuso, chi vede gli studenti privi di ogni vero interesse, chi accusa il contesto. Talvolta emerge l'esigenza di intervenire in modo più deciso, forse più duro, qualcuno ha avuto l'impressione che io abbia sminuito il ruolo della valutazione. Non ho

suggerito questo! Se mi si chiede esplicitamente se ritengo la valutazione indispensabile, dico di sì, e dico anche perché è indispensabile: perché aiuta l'allievo a prendere consapevolezza del passo che ha fatto o non ha fatto. Certo, la valutazione è anche un possibile deterrente ("se non studi di più, ti boccio"). Però è vero che l'essere umano si muove per due cose: si muove o perché è inseguito dalla frusta e cerca di evitarla (l'antica nobile motivazione *ad baculum*, del Plagosus Orbilius), o si muove perché rincorre ansioso la sua morosa. E questo si chiama desiderio (è quello di Dante nella Divina Commedia...). Non ci sono altre vie, ed io, fra i due percorsi, ho sempre visto più efficace il secondo, anche perché alla fine a calci nei denti non si persuade nessuno.

Voglio dire che può capitare una mattina che ci si trovi in una classe dei disperati che capiscono solo la punizione (spero non fisica). Può capitare che ci sia un qualcosa che li distoglie. Qui c'è una domanda molto bella che leggerò, dove da una parte si cita la passione per la propria disciplina, per il proprio oggetto (la chimica!) e dall'altra il problema del "mal di pancia".

*Carissimi, ho seguito solo ieri in differita nella mia città il convegno di Milano e vi sono grata e voglio reagire da subito. Nello scambio tra Rigotti e Nembrini su un punto che diceva "capire di più come avviene la comunicazione di sé nel rapporto con l'alunno" [...] su un punto non c'era contrapposizione sicuramente; c'è una profondità che però non voglio perdere (c'è una profondità ulteriore che lei suggerisce). Si diceva "la mia passione per la disciplina, per la cosa porta l'altro a fare esperienza: io e lui esplorando la realtà, mordendo la realtà in quel punto particolare, giochiamo il nostro rapporto. O meglio, non c'è la preoccupazione che lui sia in rapporto con me, non devo imbonirlo perché mi venga dietro". Su "Si può vivere così?" Giussani alle pagine 29-30 raccontava di quel docente di chimica che era talmente innamorato della sua materia che disse: "Se non avessi la chimica mi uccidere!" (aveva moglie e figli). Giussani qualche riga prima faceva l'esempio di come puoi ad un ragazzo raccontare con stupore di una cosa bellissima, con l'entusiasmo di una bellezza incontrata e scoperta, ma se quello ha il mal di pancia non riesce a cogliere niente, non sta attento, non ti capisce. Dovrebbe essere "senza il mal di pancia" più ordinato, in un ordine naturale, per capire. Si può avere anche uno sguardo appassionato sulla realtà, una conoscenza da premio Nobel, ma è come se non ci fosse bisogno di uno sguardo sui ragazzi che sappia vedere il loro mal di pancia? Quali sono i fattori di un rapporto vero dell'insegnare educando?*

Il mal di pancia è una categoria molto ampia. Bisognerebbe vedere le tipologie del mal di pancia e come rispondere a ciascuna di essere. Bisogna anche essere onesti e riconoscere certe volte che per certi mal di pancia bisogna essere aiutati da altri. Ma il mal di pancia più diffuso, cui qui si fa riferimento è certamente il disordine, ossia il rumore, l'incapacità di ascolto che è probabilmente uno dei problemi principali della nostra cultura. Il rumore che impedisce di riflettere, di dedicarci, di essere davvero attenti, tesi alla cosa, *ad-tenti*, di vivere quella tensione che ci fa percepire non solo la bellezza dell'oggetto, ma anche il suo interesse per noi: non sappiamo appassionarci perché la cosa non riusciamo neppure a vederla, è al di là del muro del rumore che ci circonda. E di questo rumore indubbiamente le generazioni dei nostri allievi stanno soffrendo: un'infinità di non senso che li assedia. Emerge il problema, non delle discipline, ma della disciplina: la scuola come luogo anche disciplinato di convivenza alla ricerca della verità. Saper aiutare il ragazzo anche con adeguata severità, se è il caso, al rispetto dell'ascolto. E l'ascolto presuppone il silenzio.

Il mal di pancia per cui non si ascolta è soprattutto questo. Poi ci sono vari altri tipi di mal di pancia, dovuti a grandi o piccole sofferenze e, come dicevo, non a tutti deve rispondere il



docente, anche se deve essere attento ed eventualmente metter a fuoco, chiedendo aiuto anche ai colleghi e ai responsabili della scuola.

Ancora due domande

*Che cosa vuol dire puntare all'essenziale?*

Puntare all'essenziale vuole dire puntare a ciò che costituisce l'oggetto. Faccio un esempio storico: nel 1500 cominciarono a scrivere un bellissimo latino, eccezionale, che puntava a raggiungere il modello di Cicerone. Fino al 1300 il latino era stato vivo, interessante, impregnato di errori, carico di neologismi, pieno di tecnicismi: era il latino della vita della ricerca, rispecchiava proprio l'attività di ricerca, di dibattito universitario. Nel 1500 cominciarono a scrivere in modo ineccepibile, evitando i barbarismi e i tecnicismi e la lingua latina morì. Allora c'è da chiedersi: badarono di più all'essenziale, a ciò per cui è essenzialmente utile una lingua, i medievali o i rinascimentali? Chi l'aveva fatto vivere piegandolo ai suoi bisogni o chi l'ha distrutto? Quando insegno una lingua devo intervenire ogni tre minuti impedendo che l'allievo prenda fiato e tenti di esprimersi, oppure devo lasciarlo anche... sbagliare? È meglio che rifili immediatamente un quattro chi sbaglia un congiuntivo o magari è meglio, soprattutto se ha scritto un bel pensierino, che gli mostri apprezzamento e incoraggi in modo che cresca la sua capacità di fare testo, di prendere posizione, di costruire un giudizio?

Nell'ultima domanda che considero mi si chiede *quand'è che posso dire di fare esperienza in scuola?*

Il tema dell'esperienza è immenso e non è una cosa che si può dire in due minuti. Senza preoccuparmi di una definizione formale, direi che in qualsiasi momento della vita noi facciamo esperienza quando la nostra soggettività si riposiziona davanti alla realtà, al senso della vita. Si riposiziona quando sentiamo che qualche cosa ci ha cambiati, quando ci sorprendiamo cambiati. E questo accade spesso in scuola: è ciò che rende la nostra esperienza di insegnanti, al di là di tutti i limiti che abbiamo detto, una cosa molto grande. Da questo punto di vista le generazioni dei nostri studenti non sono diverse l'una dall'altra. Tutte le annate di studenti sono lì a chiedere alla nostra scuola di fare proprio in questo senso esperienza.

**Vittadini:** Cominelli, che doveva essere con noi, si scusa, è stato bloccato da un doppio sciopero dell'Alitalia.

**Rigotti:** Di che colore era lo sciopero?

**Vittadini:** Arcobaleno!

**Rigotti:** Siete stanchi? È giusto che un po' siate stanchi! Una volta ero alla seconda ora di lezione in un corso a Lugano e ho guardato i miei studenti: si capiva che non riuscivano più a seguire e non sapevo come recuperare la loro attenzione. Se leggete la *Rhetorica ad Herenium*, un'opera, pare, pseudo-ciceroniana, trovate un sacco di consigli su come fare per attirare l'attenzione quando l'uditorio è stanco. Però, indipendentemente dai precetti della retorica, ho approfittato per chiedere loro: "perché è faticoso ascoltare? In fondo, voi siete stati seduti due ore, e ho parlato solo io: perché siete stanchi anche voi?". Vi è mai capitato di fare questa domanda ai vostri allievi? Perché ascoltare stanca? Perché, soprattutto, imparare stanca? Con i miei studenti è nata una piccola discussione: una prima cosa che si è osservata è che per

comunicare bisogna impegnarsi almeno in due. È vero che io ho parlato e quindi mi sono impegnato. Avevo in mente delle cose da dire, che mi sono state largamente suggerite da voi in questi messaggi, a cui io ho risposto; poi mi sono attrezzato un po' con quel che di lingua italiana conosco e, applicando tutte le regole del caso, anche alcuni spunti di teoria dell'argomentazione e della comunicazione verbale – soprattutto ho interpellato la mia esperienza – ecco ho parlato e vi ho lanciato dei messaggi, messaggi che erano destinati a voi. I miei studenti avevano risposto "sì, quando ci è arrivato il suo discorso noi abbiamo dovuto innanzitutto capirlo, interpretarlo". E lì è già stata una certa fatica perché mi hanno detto che io certe volte parlo in modo abbastanza complicato. E questo già comporta un impegno: l'impegno dell'interpretazione. Non è solo un problema dell'applicazione di connessioni grammaticali e semantiche.

Ma poi è stato rilevato un altro punto: ascoltare comporta una tensione. Perché l'attenzione è tensione. È chi ascolta è in tensione per percepire, capire, ma soprattutto per valutare. Ascoltare significa valutare, cioè fare i conti... Ma ascoltare è faticoso perché quel che vien detto mi costringe comunque a fare i conti con la mia vita: devo verificare, devo validare. Insegnare non è trasmettere informazioni ma far crescere la consapevolezza in me, favorirla; è creare in me quel nesso con la realtà che si chiama appunto "apprendimento". Allora ho scoperto che la fatica che facciamo nell'ascolto non è minore di quella che facciamo nel parlare, anzi c'è in più proprio questo impegno valutativo, questa calibratura di quel che sento: volta per volta devo verificare se è su misura della mia vita. La mia soggettività ne è toccata.

Voi tenete conto di questa difficoltà? Sembra che questa difficoltà sia maggiore per le giovani generazioni di quanto non sia stato per noi. Molte delle domande riguardavano la difficoltà dell'ascoltare, la fatica del concentrarsi, del durare nell'attenzione e del memorizzare. Io direi che ne dobbiamo tenere conto evitando, per esempio, che ci siano turni di lezione che vadano oltre i cinquanta minuti. Ci deve essere un momento di respiro, di distacco che permetta di riagganciarsi. Con una bellissima parola di un tempo questa si chiamava ricreazione. Ricreazione: è un far rivivere il mio desiderio, prendendo per un attimo le distanze dalla fatica, per tornare con maggior vigore all'impegno.

Il tema di oggi va precisato. "Una scuola capace di pensare, proporre, realizzare un progetto educativo." Pensare, anche, e proporre. Che cosa intendiamo qui per "scuola"? Che scuola stiamo sognando? Il nostro non è il titolo di un editoriale sulle tristi sorti della scuola italiana, del nostro sistema scolastico. Stiamo pensando alla scuola come una scuola concreta, una certa scuola in un certo posto, fatta da una certa comunità di docenti e di allievi, che lavora in un preciso contesto sociale. Quando penso a una scuola, penso a quella; non penso al sistema: no! Penso a una scuola dove si insegna, concretamente; una comunità di pratica – dicevamo l'altra volta. Una comunità di pratica è una compagnia, ma – lasciatemi dire – anche un'impresa nel senso di un'intrapresa, generata dalla condivisione e dalla consapevolezza di un compito, e il compito è educare.

È un punto di lavoro condiviso generato da una missione. È la definizione che di solito si dà di organizzazione, solo che la differenza la fa la presenza di un compito. Il nostro problema è che cosa significa educare. Per un attimo dobbiamo dedicarci proprio a questo concetto di *educare*. Noi pensiamo ad educare come ad un verbo transitivo attivo, che naturalmente ha un soggetto e un oggetto: l'insegnante educa gli allievi, i genitori educano i figli, persino lo Stato sembra che educi...

Insomma, un verbo qualsiasi – come costruire, fare, guidare – che, si dice, fa un'azione: si applicano delle tecniche, si ottengono dei risultati.

Solo che la parola *educare* non dice in realtà un'azione nella quale, attraverso l'attivazione di un meccanismo si ottengono certi effetti. Non manca certo il nostro impegno ma l'esito non è affatto scontato. A ben vedere, quello che dovrebbe essere da noi educato, è lui che, eventualmente, si educa. Cioè noi dobbiamo assolutamente far conto che l'azione vera è l'apprendimento, e l'educazione è un essere lì, un accompagnare, un favorire che questo accada. Per quanto noi siamo abili e bravi, l'azione vera è quella dell'apprendere; la scuola è un luogo di apprendimento, non un luogo di insegnamento. Non lo dico per svalutare la nostra opera, ma per mostrarne la profondità, la finezza e la delicatezza del compito. Apprendere vuol dire agganciarci alla realtà. Apprendere è anche appropriarsi. Il tutto avviene, quando avviene, non per un processo di causazione meccanica, ma per grazia! Noi però non siamo esenti dalla fatica, come ogni momento della grazia che ci chiede un totale impegno.

Abbiamo tre fattori nell'insegnamento: certamente chi insegna (una comunità di insegnanti); chi apprende (anticipo dicendo una comunità di apprendenti); il terzo fattore è uno strumento: lo strumento sono le discipline. L'apprendere è per conto suo un apprendere la realtà, un aprirsi alla realtà, anche un conquistarla. In molte lingue il capire, l'apprendere, l'imparare, il sapere, fanno riferimento a un concetto quasi di presa di possesso, di dominio. E crescere è proprio questo prendere possesso della realtà. Lo strumento sono le discipline, i saperi forniti dalle discipline. Quindi: discipline come strumenti per far crescere. Inevitabile il riferimento è alla *auctoritas*.

Abbiamo parlato di cultura come quella pratica dello star dietro la pianticella, del curarla per farla crescere, perché maturi e dia frutto. All'origine del concetto di educazione sta questa idea di *prendersi cura di*, perché cresca. Sappiamo che *auctoritas* (faccio fatica a tradurlo con "autorità", si pensa subito alle autorità costituite!) è il portatore di una capacità di far crescere: *augeo*; *actor* è chi promuove il mio possesso della realtà; *actor*, gli autori: gli autori sono quelli che ci fanno crescere. Forse, un'idea di letteratura come frequentazione dei testi che ci fanno crescere avrebbe per noi una certa importanza.

Ho detto che sono tre fattori: chi insegna, chi apprende e le discipline. Propriamente, le discipline non sono l'oggetto, sono gli strumenti per incontrare l'oggetto. L'ulteriorità dell'oggetto rispetto alla disciplina ci sfida alla riappropriazione del contenuto del nostro insegnamento.

Ho già anticipato che chi insegna è più propriamente una comunità di insegnanti; così dirò che chi apprende è una comunità di apprendenti.

Perché tanto insisto sulla parola comunità? Perché non si può insegnare da soli. La pratica del precettore (tutto sommato perpetuata dalla simpatica pratica delle lezioni private: non so se vi piacciono; magari sono utili in certi casi per gli allievi come interventi speciali) non è una scuola, non è il fare scuola. Il precettore, sì, trasferisce dei contenuti, ma non c'è l'interazione dialogica che ci fa crescere.

**Vittadini:** Quindi la *home schooling* dei cattolici in America è uno sbaglio?

**Rigotti:** Direi che possa essere una soluzione provvisoria se fuori di scuola proprio non ce n'è, o se è pericolosa [se fuori c'è lo Tsunami].

**Vittadini:** Sapete che in America molti cattolici insegnano in famiglia: tengono i ragazzi in famiglia e insegnano loro da privatisti. L'idea è "non portiamoli dentro gruppi", isolandoli. Questo è considerato uno dei punti di riferimento di una certa educazione cattolica in America.

**Rigotti:** Può essere anche preoccupante. È chiaro che, se è inevitabile perché fuori di casa

nostro figlio non può che essere diseducato perché non c'è in nessun modo libertà di insegnamento, allora siamo davanti ad un popolo che in quel modo cerca di sopravvivere immaginando un futuro in cui si ricostituisca il tessuto della comunità. Non sono preoccupato della socializzazione, non è un nostro problema. Il problema è che non si insegna da soli, anche perché non si riesce; e nemmeno si impara da soli.

Il soggetto educante è sempre un noi. Tra l'altro, quello che è interessante e che rende il lavoro in scuola comunque bello (indipendentemente da tutto quel che ci siamo detti la volta scorsa sulla tristezza dei tempi) è che anche la comunità degli insegnanti è una comunità in crescita. Ho imparato molto dai miei allievi e non l'ho mai nascosto. È in effetti importante che l'allievo sappia che noi possiamo imparare da lui: non viene sminuita affatto la nostra dignità di insegnanti per il fatto che sappiamo imparare da lui. Perché solo se ci dimostriamo capaci di imparare lui vede come si fa ad imparare.

Cerco di spiegare perché solo una comunità educa. La famiglia è la matrice di ogni forma educativa perché è anche il luogo delle relazioni umane originarie e dunque il luogo dove si costituisce l'affettività. Non è un caso che una famiglia conflittuale crei sofferenza. Non è un caso perché è comunque la famiglia nel suo insieme che educa. Proprio l'esperienza di chi ha vissuto nella famiglia una realtà conflittuale, quindi un'esperienza di divisione proprio all'origine del suo essere, dimostra che comunque lui è stato educato da questa comunità conflittuale, non dai singoli. Nasce qui la sua esperienza dolorosa di divisione. Questo è punto da tener presente: non possiamo immaginare semplicemente di salvar noi stessi nel rapporto educativo, mentre il resto dei nostri colleghi... Certo: la soddisfazione di sentirsi l'unico stimato dai ragazzi è una tentazione forte ma io me ne preoccuperei; sono in realtà forme di protagonismo individualistico! La scuola è un'opera comunitaria.

Sarebbe bello avere il modo e il tempo di confrontarci sulla nostra biografia educativa, considerando la nostra esperienza non di educatori, ma di educati. Personalmente, ricordo con molto affetto i miei insegnanti che in grandissima parte, ahimè, ci hanno lasciati. Li ho davanti quando penso, quando prendo decisioni importanti, quando devo situarmi anche in rapporto ad una proposta teorica: sento il loro giudizio. Il compito dell'insegnante è grande e affascinante!

I giorni scorsi io ho lavorato un po' in istituto anche con miei collaboratori, chiedendo loro come avessero vissuto la loro esperienza scolastica. Ho capito, per esempio, che molto spesso la vocazione nella continuazione degli studi è influenzata dal modello di insegnante che hanno dentro.

L'unità della comunità è la condizione della coerenza educativa di primo livello. Ai primi livelli educativi l'unità è favorita dal riferimento ad una persona. Confesso che ho guardato con simpatia il tentativo di portare di nuovo unità in Italia nell'insegnamento delle elementari. Può creare dei problemi, difficili magari (naturalmente io spero che ci sia sufficiente saggezza per risolverli); però nel momento dell'elementarità la figura di un insegnante unico favorisce prevalentemente uno sguardo sintetico. Può essere anche una terapia verso il disperdersi dei saperi, il dilagare dei saperi necessari. Elementarità: *elementum* significa l'elemento costitutivo della realtà, significa l'unità imprescindibile, significa ciò di cui non posso fare a meno. Elementarità è un impegno a dare al bambino quella dotazione di strumenti e di saperi che sono indispensabili comunque per la vita e per la sua cittadinanza. Forse il fatto che una sola persona si faccia carico di quella pluralità di saperi è in qualche modo una garanzia di sobrietà. Perché possiamo pretendere da un bambino di quell'età che abbia un'espansione di saperi maggiore di quello che può avere un adulto? Ho bisogno di due specialisti per insegnare a un bambino di sei anni! Se è così vuol dire che parto già dal principio che gli caccio addosso quel che mi pare!

Senza aver rispetto di lui! Magari si può trovare un'evoluzione di questa situazione non del tutto negativa, forse anche un po' positiva.

Il primo punto è una comunità; comunità che è indispensabile per costituire il progetto. Il progetto va elaborato fra i docenti. Non vuol dire che non è opportuno che ci sia uno che si incarica di una proposta sintetica, ma i docenti devono comunque riviverla, riappropriarsene, farla loro, ridiscuterla profondamente. Altrimenti non si realizza.

Si tratta di un progetto che ha vari aspetti.

**Vittadini:** Due obiezioni: non hai detto l'altra volta che tutto avviene nell'ora di lezione? Che relazione c'è con l'idea che se io non mi collego non insegno? Seconda obiezione: e se io mi trovo con una comunità di docenti che (come il novanta per cento dei casi) non la pensa come me, ha idee opposte sul piano ideologico, si contrappone? In questo senso – terza domanda – come interpreti le famose litigate di Giussani al Berchet con altri insegnanti? Sono queste una forma di interazione?

**Rigotti:** Parto dalla prima: tutto avviene nell'ora di lezione. Non vuol dire che la lezione sia l'unica cosa che si fa in una scuola, ma è ciò per cui si fa la scuola. Voglio dire che la lezione, l'attività di formazione, di apprendimento (dico lezione anche per dire lo studio a casa, la ricreazione, la gita etc...) è la ragione per cui si fa il resto. Naturalmente la lezione stessa si fa per la crescita degli allievi. Però la scuola può fare lezione bene, può insegnare, può creare apprendimento, può favorire l'apprendimento solo in quanto c'è la condivisione di un progetto educativo; nel senso che (ci tornerò su tra poco), se io di italiano ho un'impostazione, un approccio all'insegnamento alla vita, al senso, che è totalmente il contrario e in polemica con..., certo la vita diventa dura! Ed è difficile dire che ho passato un messaggio, visto che inevitabilmente la presenza dell'altro determinerà l'effetto dell'insegnamento. Questo crea proprio la necessità del dialogo: io devo con l'altro manifestare la mia proposta. Fra l'altro, lo so: ci sono casi in cui abbiamo una conflittualità incancrenita e ideologica e diventa difficile uscirne; ma la realtà della scuola non è sempre questa: troviamo spesso molta povertà e molta attesa, troviamo spesso molto bisogno, troviamo addirittura disponibilità alla ricerca insieme. Direi proprio che lo sforzo dialogico di intesa con gli altri docenti, l'aprirsi a loro col nostro progetto, il far presenti le ragioni e la bellezza del nostro tentativo diventa anche una opportunità di incontro; ma non dico questo perché dobbiamo trovare strumenti per favorire l'incontro (tutto favorisce l'incontro), ma dico questo perché porta un beneficio straordinario a ciò che accade in scuola. Fra l'altro è utile anche a noi, perché ci fa crescere, ci fa ampliare il nostro desiderio, ci fa capire di più quel che siamo. Non significa che io con ciò cerco a tutti i costi l'accordo con gli altri, ma li prendo sul serio. Quindi nella percezione che lo studente si fa, nella memoria che lui costruirà della scuola, in quello sfondo che poi lo guiderà nella vita (perché dalla scuola si scappa – certo – ma non è vero che la scuola è ininfluente: la scuola è decisiva), l'onesto confronto fra i suoi insegnanti potrà magari risultare una bella esperienza, soprattutto se noi in questo confronto avremo adeguatamente fatto risuonare le nostre ragioni. E' un forte impegno; non viene per automatismi; ci chiede molta responsabilità, molto approfondimento; ci chiede una riappropriazione di quel che facciamo molto consapevole. Non è un compito facile, ma un compito straordinariamente fecondo.

A proposito di Giussani, quando litigava... direi che, quando ci si trova davanti all'ideologia, la dignità di prendere posizione sia indispensabile. Spesso dopo scopriamo che dietro queste ideologie stanno tante povertà; però che l'allievo veda la dignità della nostra posizione e la nostra

capacità di situarci nella realtà, la nostra capacità di dare il giudizio è quello che costituisce nell'allievo anche il fondamento del suo giudizio quando sarà da solo a giudicare. Se dovessi dirvi il perché di certe mie scelte scientifiche vi dovrei fare il nome e il cognome di certi professori a cui ho pensato quando le facevo. Naturalmente se uno è un' ameba non passa giudizi.

Darò qualche cenno, chiarendo il nucleo centrale del progetto educativo: è anzitutto un nucleo disciplinare?

C'è un'epistemologia della scuola. Avrebbe dovuto esserci Cominelli, oggi, che si era incaricato in proposito di alcuni approfondimenti. Chiederò ad un certo punto l'aiuto di Carlo, che è qui apposta. Dunque: come si è costituita l'epistemologia scolastica? Brevissimamente: voi conoscete quel libro un po' strano, scritto – mi pare – nel terzo secolo d. C. L'autore è Marziano Capella e si intitola "De nuptiis Mercurii et philologiae". Lo ricordate? Mi mostrate una familiarità che mi sconcerta! Di solito quando si cita si finisce col dire: "Raccomando caldamente di leggerlo"; e invece io non insisto. Un'opera però fortunata per tutta una sua parte, perché gli ultimi libri sono costituiti da "bigini". Vi ricordate il bigino? Ecco: fate capire ai vostri allievi che il bigino lo avete usato anche voi! Che è onesto, fa parte della lealtà verso l'allievo. I bigini li abbiamo usati tutti perché abbiamo bisogno di sintesi. E ci sono i bigini di ben sette materie, di cui il cosiddetto trivio, costituito da grammatica, dialettica e retorica: sono le scienze che saranno in seguito le scienze del linguaggio; poi ci sono i quattro grandi sviluppi dei saperi superiori che formano il quadrivio: geometria, aritmetica, astronomia e musica (harmonia). Ciò che è rimasto attraverso i secoli di tutto quel lavoro è stato lo schema, è stata la mappa epistemologica che ha visto nei sette saperi fondamentali un possibile progetto di formazione. Sette saperi: sono un esempio di epistemologia della scuola. Attraverso i secoli poi le mappe epistemologiche sono cambiate: interessante lo schema gesuitico, la famosa *ratio studiorum*. Non mi ci soffermo. Indubbiamente un disegno compatto e solido che favorisce un percorso molto sistematico. Forse la sua fissità e la sua mancanza di articolazione ha impedito a questa scuola di essere davvero capace di produrre cultura adeguata alle sfide sopravvenute. Finché si è venuti all'età moderna. Vi posso citare i nomi di cui vi avrebbe parlato Cominelli: da Humboldt fino a Hegel, lo Stato prussiano e Napoleone. Ve ne ricordo un paio io un po' sommariamente, perché sono particolarmente interessanti. Napoleone aveva una fissa: doveva essere lui all'origine di ogni cosa che accadeva. Quindi era un po' agli antipodi dell'idea di avvenimento, di qualcosa che accade e mi sorprende: lui non doveva essere sorpreso proprio da nessuno. La sua gioia era quando poteva dire che in quel momento, per tutte le scuole di Francia si faceva la cosa che lui aveva pensato per i piccoli francesi. Chissà perché questo pensiero napoleonico si è perpetuato attraverso secoli di progetti ministeriali? Uno che si conosce meno, ma è stato più radicale perché è riuscito a trasformare la sua nazione – che era una nazione colta (molto tradizionale, ma molto colta) in una nazione di analfabeti – fu Pietro I di Russia. Egli ha tagliato i cordoni con la tradizione, ha tagliato il nesso con ciò che la Russia era. E quindi ha innovato semplicemente distruggendo quel che c'era, per poi mettere in piedi i famosi quattordici ranghi dei burocrati di Russia. C'è una tabella dei ranghi dove ogni rango ha diritto al suo titolo onorifico speciale: Eccellenza, Altissima suprema Eccellenza, poi veniva Onoratissimo Signore e giù finché si arriva all'ultimo impiegato. Tutti nobili. Tutti nobili perché il loro sangue diventava immediatamente blu appena erano al servizio dell'imperatore. Questa figura è stata studiata proprio per la sua ideologia (che era una ideologia scolastico-educativa); è stato studiato perché ha rappresentato allo stato puro il cosiddetto "modello sintagmatico" dei rapporti culturali. In questo modello tutta la società è vista come una grande macchina, mossa da un unico macchinista, che è l'Augusto Imperatore; propriamente

l'azione dell'individuo non esiste (be', la libertà non è un problema!), l'intervento umano non sussiste più; sussiste soltanto la realizzazione, in un certo segmento della macchina, del progetto del pensiero che per quel segmento ha avuto originariamente l'imperatore. Quindi tutto funziona come realizzazione di un grande disegno.

Quel che vi voleva dire Cominelli – sono sicuro – è un po' questo (non sto riducendolo, ma cerco di limitare il danno della sua assenza): che, indipendentemente dal fatto che ci sia un imperatore russo o un imperatore francese, magari anche in regimi quasi democratici o aspiranti alla democrazia, questo gusto perverso del pensare per conto terzi è piuttosto diffuso. È la gioia del programmare, della programmazione centrale, monolitica: tutti nello stesso momento devono fare la stessa cosa!

Noi vogliamo prendere le mosse dalla parte opposta: vogliamo mettere insieme una compagnia che riesce a progettare scuola, creando la sua epistemologia. È questa un'enorme sfida: si tratta di costruire una mappa, un disegno condiviso, che punti ad un sapere e a una modalità di insegnamento di questo sapere che rispecchi la dinamica della crescita, dicevamo la categorialità. Numerose domande chiedevano che cosa significa il rispetto della categorialità. Ho parlato in un altro intervento del rispetto del "common ground". Significa: il rapporto con la realtà che il nostro allievo fin lì ha costruito. Io devo tenerne conto, partire di lì, perché altrimenti lui annaspa, non è più connesso. Non devo fare un discorso formale, in sé perfetto, ma che non ha un aggancio alla sua esperienza, perché in quel momento egli si perde, non ha più il riferimento per seguirci.

Si tratta di costruire una dotazione essenziale di strumenti e di conoscenze. Diciamo che, una volta di più, è in gioco la totalità dei fattori. In due dimensioni: quando costruisco una scuola e quando penso a un certo livello scolastico. Se ci venisse in mente, per esempio, di ripensare in modo profondo la scuola media! Non è una scuola in una situazione drammatica per molti aspetti? Ho visto dalle domande che è il punto di maggior sofferenza dei colleghi, per varie ragioni. Perché? Certo, ci sono tante ragioni dovute magari un po' anche alla biologia (è veramente un momento di sconvolgenti cambiamenti psico-somatici!). Però non è solo quello. È anche questa pretesa che la scuola debba essere uguale per tutti. È il rifiuto di immaginare delle scelte libere, con delle possibilità di recupero autentico a livello personalizzato. È anche la pretesa di orientare, nel senso di compartimentare, i gruppi di allievi che dovranno andare di qui o di là, e il tutto fatto con così pochi ragionevoli strumenti! È il cacciar dentro nella testa di questi tutto quello che si può perché può venir buono dopo ("non si sa mai, magari fa questa scelta!"). Sarebbe interessante studiare la genesi di un programma: non è un progetto, non è l'impegnarsi di una soggettività, è l'asestarsi di un'organizzazione.

A parte le pressioni, un filo di lobby che c'è sempre, case editrici legittimate ad influenzare le scelte, l'intervento degli orientamenti dei partiti... Non sono mancati gli sforzi onesti di tante persone che hanno cercato di dar senso a queste normative. Non voglio essere inutilmente polemico, ma è un lavoro praticamente impossibile, nonostante tutte le buone intenzioni di chi ha partecipato.

Dicendo *scuola* noi pensiamo invece ad una scuola concreta, in un certo posto: è quella che possiamo fare! La possiamo fare anche bene, anche se magari lì qualcuno la pensa diversamente, ma posso parlargli: lui è lì; lo posso interpellare direttamente come soggetto. Non ho il problema di negoziare tra forze e interessi.

Suggerisco un'attenzione duplice alla dimensione "sincronica" e "diacronica". Uso queste parole strane per aiutare la memoria. L'attenzione alla dimensione sincronica ha il compito di immaginare l'insieme dei saperi e degli strumenti di cui voglio dotare il mio allievo ad un certo livello di scolarità. Bisogna vederli nel loro insieme, sapendo che il mio successo, di me che

insegno fisica, non è che le ore di fisica diventino alle medie dieci alla settimana così che io tolga cinque ore a quell'altro. Non è il preponderare di una disciplina rispetto alle altre, ma è studiare insieme la giusta dose: c'è anzitutto un problema di ponderazione delle discipline. E qui l'idea dell'uguaglianza delle discipline va interpretata. È vero che le discipline sono uguali: in dignità. Per quanto sia giusto valorizzare l'educazione fisica o l'educazione musicale, c'è finalmente da riconoscere la basilarietà e l'imponenza delle competenze che la nostra società, che noi chiediamo ai ragazzi rispetto alla lingua, al fare testo, al saper scrivere, al saper interpretare, ragionare e calcolare. Quindi l'obiettivo è stabilire non che cosa può gonfiare la presenza della mia disciplina in quel contesto, ma su che cosa è ragionevole insistere. E vedere anche come, francamente, posso semplificare il quadro degli insegnamenti della scuola media.

**Vittadini:** Posso farlo anche se ho i programmi ministeriali imposti dall'alto, centralizzati?

**Rigotti:** Nella vita non tutto si può fare, ma molto. Diamo la parola a Carlo.

**Wolfgruber:** Non tutto si può fare però la tentazione è che, siccome non si può far tutto, non si fa nulla. E invece bisogna prendere tutti gli spazi possibili per fare quello che si può. Per fare quello che si può bisogna aver chiaro qual è l'ideale. Se ci aspettiamo lo spazio della nostra libertà da una riforma del Ministro noi non facciamo niente. Anche un singolo insegnante in una scuola statale difficilmente si ritrova con degli spazi talmente ridotti da non poter far qualcosa: quello deve farlo, quel che può lo deve fare tutto. Per esempio, per stare al problema della ponderazione delle discipline, prendendo coscienza del limite e del valore della mia disciplina – come ci stai insegnando tu – io prendo coscienza anche della complementarità con altre discipline. Le tre discipline fondamentali – italiano, inglese e matematica – sono complementari e bisogna che siano scoperte nella loro complementarità, nella complementarità dei punti di vista di cui ognuna è costituita.

**Rigotti:** E finché uno sta lì da solo non lo scopre.

**Vittadini:** Questo vale sia nella scuola privata che in quella pubblica? Anche nella scuola pubblica come singolo insegnante?

**Wolfgruber:** Certamente, da questo punto di vista, la scuola libera è un'opportunità enorme.

**Rigotti:** Anche esemplarmente, a favore della stessa scuola statale. Esemplarmente: un punto di elaborazione e di innovazione.

**Wolfgruber:** Nella scuola statale, anche dove sono solo, devo rendermi conto che io nella mia ora di lezione comunque faccio una proposta ai ragazzi che non è appena della mia disciplina: facendo la mia disciplina io propongo un'immagine di scuola globale, sia che lo voglia sia che non lo voglia.

**Rigotti:** È questo il punto: l'impegno e la consapevolezza che comunque quel che faccio rispecchia la considerazione della totalità diventano anche la ragione dell'incontro con gli altri docenti e del dialogo, che non deve essere conflittuale, ma deve essere esplicito e franco, e quindi non deve nascondere le differenze.



**Vittadini:** L'attesa della riforma globale della Pubblica Istruzione in qualche modo è già un cedimento al metodo napoleonico e petrino.

**Rigotti:** Naturalmente la speranza è l'ultima a morire, anche qui: non si sa mai. Certo che la consapevolezza di un Ministro o di una Ministra che conosce anche i limiti delle possibilità della sua azione e decide magari – chi lo sa? – di dare spazio a che qualcosa possa accadere, anche qualcosa di non determinato ministerialmente, potrebbe essere una bella notizia! Credo che quel che dobbiamo chiedere è soprattutto la libertà di esistere, la libertà di esserci, di prendere posizione, la libertà di poter tentare. Io penso che il massimo che possiamo ottenere dalla politica è questo aspetto: la libertà di poter tentare. Forse qualche spazio anche in questo senso potrebbe aprirsi. Personalmente (forse sono influenzato anche da qualche pesante delusione) anche se facessero Ministro Vittadini in fondo non so se potrebbe cambiare qualcosa. Perché se anche il modello lo pensasse Carlo (lui fa il progetto educativo) e Vittadini lo imponesse a Roma, alla fine sarebbe ideologia anche questa.

Perché è la modalità della condivisione che fa la scuola in quel posto. (Scusami, Giorgio. Magari ho compromesso delle grandi prospettive...). La componderazione è la componente fondamentale della dimensione sincronica. Ma non c'è soltanto l'esigenza di componderazione bensì anche di concisione che vuol dire "azione di forbici". La concisione è il tagliare intorno il di più, è recuperare l'essenziale, perché il troppo fa perdere di vista la ragione della cosa.

Il recuperare l'essenziale: forse li vediamo svogliati questi ragazzi, li vediamo incapaci di concentrarsi: perché non gli diamo un centro! Ma non siamo anche un po' noi che abbiamo esagerato a buttargli addosso troppa roba? Non gli diamo un centro su cui appassionarsi. Forse il punto è proprio quello della sintesi, del sapere rinunciare al troppo, del saper rinunciare alla varietà indiscriminata, per far perno nel punto di crescita.

E questo porta a molte cose.

Risistemazione dell'orario, certamente coi limiti che diceva Crema. *Ad impossibilia nemo tenetur*. Ma possiamo lavorare entro le discipline per creare sintesi. Dobbiamo fare in modo che le materie che chiamiamo francamente più pesanti nella stessa misura dialoghino fra loro per rinforzarsi reciprocamente, per sostenersi reciprocamente. Che non vuol dire che, se l'insegnante di matematica trova che manca un accento, mette quattro e chiude il quaderno! Vuol dire che l'insegnante di matematica, se ci tiene davvero a che si impari a ragionare, magari ragiona anche lui col collega di lettere e mettono magari a fuoco insieme un modo per far capire che la stessa ragione opera in tutti i campi, e che la differenza sta nell'oggetto; e magari riescono a farlo capire (e far capire questo a un allievo è dargli un colpo di crescita); magari si scopre che la geografia e la storia diventano campi utili per lavorare argomentativamente (lo vedremo nell'ultimo incontro) per costruire testi. Nessuno sa più scrivere! Nessuno sa più costruire testi! Ne hanno bisogno a livello organizzativo, aziendale, internazionale, ce n'è bisogno nella scuola, ce n'è bisogno nei media... è diventata la competenza più rara. Questo forse ha a che fare col fatto che scrivere significa posizionarsi nella realtà, significa fare i conti con l'altro e portare delle ragioni, significa tenere un filo del discorso. Ed è un punto che è giusto sia curato da tutti: forse anche questo è un lavoro da fare, molto intenso; proprio dentro la disciplina, dentro ciascuna, rapportandosi con gli altri.

Dunque questa è l'affezione ultima alla dimensione che dicevamo sincronica. C'è un punto della dimensione sincronica: ho parlato prima quasi scherzosamente di "impresa": la scuola come impresa. Spezziamo una lancia a favore di questa idea. Ma non nel senso che i nostri stimatissimi

Presidi immediatamente si devono sentire degli industriali. Non è questo il punto del fare impresa. Il punto del fare impresa è essere consapevoli di un compito, di una missione che crea un lavoro insieme. Ora, lasciatemi dire che l'impresa è sul mercato (perché scandalizzarci?). La scuola è sul mercato: la scuola sempre più è chiamata a mostrare la ragionevolezza del suo progetto educativo. E questo è un punto di verifica della qualità, estrinseco ed affettivo. Certo sarebbe bello poter sognare un momento di libertà in cui una scuola va sul mercato del bisogno di formazione e si propone, e coi genitori ragiona sul progetto che fa crescere di più i loro figlioli! Ma quel che voglio dire molto semplicemente è che, in questa presa di coscienza di sé come soggetto educativo, questa scuola sappia essere consapevole di sé, si costituisca come identità. Un'identità che è capace di testimoniarsi nella piazza civile, che sa testimoniarsi e sa dare le proprie ragioni: sa dare le ragioni della propria preferibilità, del proprio significato. E' giusto che le famiglie ne siano consapevoli. E' un rapporto probato di collaborazione educativa, più dei decreti delegati.

C'è però l'attenzione alla dimensione diacronica che non dobbiamo dimenticare, cioè alle dinamiche dell'educare attraverso il tempo. Ho letto in molti interventi, in molte domande, di colleghi che scrivono: non può continuare così: siamo sempre qui a lamentarci di come sono scadenti gli allievi che ci mandano dal livello precedente. E sentono giustamente questo come un disagio. E' vero, le singole scuole non hanno la continuità, non sono tendenzialmente comprensive. Solo alcune privilegiatissime scuole non pubbliche possono permettersi questo. Però un lavoro di questo tipo è indispensabile proprio per andare a fondo del significato dell'intervento di una certa scuola in un certo momento della crescita. La scuola media non può pensarsi fuori della sua continuità, dell'essere in continuità con la scuola elementare, e questa con la scuola materna. Lo stesso problema della precocità riceve una prospettiva diversa. Tornando al punto, non posso immaginare una Elementare che non tenga conto della Materna e delle Medie. E una Media che non tenga conto delle Elementari e delle Superiori.

Che cosa vuol dire tener conto? Questo è un punto delicato. Anche qui io farei appello alla nostra esperienza non di educatori, ma di educati. Non ci siamo tutti trovati, dopo le elementari, alle medie, a dover riprendere la storia allo stesso modo, magari allargata, e poi di riprenderle alle superiori? Non avete avuto questa impressione voi? Quindi quando si fa un'esperienza infelice dobbiamo essere onesti e non infliggerla necessariamente agli altri. Voglio dire che bisogna trovare un modo perché non ci siano ripetizioni di questo tipo. Non vuol dire che i temi non vadano ripresi, che siccome ho spiegato il soggetto in quarta elementare non lo tocco più..., ma sono modi diversi di affrontare le cose. Magari posso spiegare anche alle elementari la storia di Romolo e Remo, posso raccontare quella del solco, di quello sprovveduto di Remo – mi pare – che salta il solco. Sì, però è una modalità diversa: è l'accento sull'episodio; la storia è quasi una narrativa. La storia cambia quando è cambiata la crescita, la domanda è un'altra. Non si tratta di spiegare tutti i termini di causa effetto, ma far capire il senso del passato come origine della nostra cultura, come costituirsi graduale del nostro essere comunitario. Emerge questa rilevanza del passato, questa capacità del passato di essere acquisizione per sempre, perché è un deposito esperienziale dell'umanità.

E poi quando riaffronto la stessa storia, magari è perché mi pongo il problema della fonti. Ma è un lavoro fine da fare, non si improvvisa. Questa dimensione diacronica deve anche giocarsi nella valutazione. La valutazione è importante, educativamente è indispensabile, è un aiuto all'allievo per capire a che punto è arrivato. E magari è giusto che, se l'allievo non capisce, noi gli diamo serenamente le ragioni. Se diventa consapevole di questo è un punto di crescita enorme. Naturalmente questo non toglie che il giudizio deve essere dato. Però c'è anche una

considerazione da fare: io ho notato che – mi è capitato persino di avere delle registrazioni dell'attività in classe, fatta per certe ricerche – lo spazio dedicato alle verifiche, cioè a dare i voti è enorme. Bisogna trovare una modalità diversa. Si passa il tempo a far la prova se hanno imparato! E quando imparano? Bisogna trovare una modalità diversa! Forse bisognerà chiedere anche spazi di libertà nel senso che magari tutto quel sistema di valutazioni si semplifichi un pochino!

La valutazione: è emersa una domanda la volta scorsa e ci torno su un attimo. Non possiamo immaginare i livelli scolastici tendenzialmente come capaci di orientare ragionevolmente sul futuro: questo è un lavoro che non può emergere semplicemente dalla media, dal raggiungimento degli obiettivi previsti. Dopo lo scossone ormonale delle scuole medie, le persone possono trasformarsi: bisogna anche avere la pazienza di aspettare la crescita, con un po' di saggezza, direi; capaci di riconoscere che molte persone non hanno magari il percorso canonico che noi immaginiamo come assolutamente perfetto. Voglio dire che chi non fa il Liceo, magari glielo abbiamo consigliato noi di non farlo, ma non dobbiamo dirgli "non fai il Liceo perché non sei capace", ma troviamo l'aspetto di crescita, cerchiamo che in ciascuna persona emerga quel momento di passione, quel punto di crescita cui lui è sensibile, e che ci suggerisce di orientarlo ad un altro preciso tipo di scelta, e su quello prospettiamo un cammino. Il lavoro diacronico dell'orientamento è un lavoro estremamente delicato. Forse don Camillo e il figlio di Peppone, in questo caso, qualcosa ci possono insegnare: è meglio un buon meccanico che un professore asino. Questo per la diacronia.

Rimane un punto, il terzo. Il terzo punto è, dopo aver toccato la comunità dei docenti e lo strumento (le discipline), la comunità degli allievi. Voi sapete che l'Università è nata come *universitas scholarium* o *discipulorum* e poi è diventata anche *universitas magistrorum*. Perché? Perché – non dimentichiamocelo – la scuola è fatta anche dagli allievi! E' un punto che andrebbe ricordato a tutti i livelli, anche a quello universitario. Spesso si è convinti che le Università siano fatte per i professori, e che purtroppo ci siano gli allievi a disturbare di quando in quando. La scuola è fatta per gli allievi ed è questa consapevolezza che fa crescere anche i professori.

La comunità: sarebbe un tema su cui riflettere, su cui far molto lavoro, a mio avviso. La comunità degli studenti come luogo in cui nascono amicizie straordinarie e importanti che durano una vita. E' il luogo anche in cui si definiscono i valori, si fan le prime prove del proprio impatto, della propria capacità di dialogare; e sempre di più si capisce – vi potrei citare ricerche molto importanti – che l'apprendimento è il frutto di una co-costruzione dei saperi insieme ai compagni. (E' il cosiddetto *peer learning*. Ma non voglio portarvi una tecnica in più). E' il tener conto di una dinamica: quando io parlo col compagno e non parlo sempre per raccontar la stupidata, ma parlo col compagno di quello che si è fatto in classe o di quello che si sta per fare (fra l'altro è il segno che qualcosa l'insegnamento ha lasciato), quando parlo e ne ragiono con lui il mio apprendimento passa attraverso il linguaggio mio, ha un effetto molto più efficace. Questo è da favorire, perché favorisce anche l'amicizia vera, che nasce anche lì tra di loro per la condivisione di un interesse, e non per un legaccio. Per la condivisione di un interesse: questo è da favorire, stando attenti al non crearsi di mal di pancia, cioè di atmosfere disordinate, ché possono diventare violenti! Le discipline sono possibili solo se la disciplina è tenuta in modo rigoroso. E quindi quando lo studente si trova in questa atmosfera di serietà, dove la presenza vigile dell'adulto crea rispetto, verso l'adulto e fra di loro. Bisogna magari astutamente intervenire nello smontare certi miti, certi modelli che si sono creati nella comunità degli studenti ("quello è un duro!" "a quello i professori non la fanno!") e saper dare il peso e saper quasi riequilibrare – diciamo – il prestigio che nasce, i modelli che nascono tra gli studenti... e ricreare l'equilibrio,

magari sottolineando la stima per qualcuno che è meno vistoso ma più costruttivo; premiare il comportamento adeguato. Ci sarebbe un gran discorso: "creiamo la competitività?" Non è il caso. L'emulazione è un giusto rapporto? Sarebbe interessante vedere: qual è la forma bella della "gara" fra gli studenti?

Ho toccato alcuni problemi. Si è appena cominciato, ma vedo soprattutto dalle vostre domande, più che dalle mie chiacchiere, un gran bisogno di fare un lavoro sistematico fra noi. Non sono io quello capace di farlo. Io immagino che per voi e per voi che avete la responsabilità di guida delle scuole, e avete voglia di cambiare e di educare, impegnarsi in questo lavoro è fare quella vera rivoluzione di cui la nostra scuola ha bisogno. Grazie.

**Vittadini:** Ricordo che si possono porre domande al prof. Rigotti scrivendo a [percorso.insegnanti@diesse.org](mailto:percorso.insegnanti@diesse.org).