



Principi e metodi per una didattica narrativa

Giuseppe Bertagna

Obiettivi specifici di apprendimento e obiettivi formativi operazionalizzati, standard di prestazione, moduli e impostazione modulare dell'insegnamento (come se la cultura educativa, un'unità sempre organica, anche a non volerlo, fosse sottoponibile ai teoremi della scomposizione sequenziale), prove di ingresso, intermedie e finali con tanto di programmi statistici informatici per l'elaborazione dei dati, algebra dei crediti e dei debiti da recuperare, competenze capitalizzabili, assemblaggio (*sic!*) delle «proprie qualifiche (professionali) sulla base di *cubi di conoscenza* acquisiti in tempi e situazioni diverse» (*Libro bianco* della Cresson), ottimizzazione dei tempi nel rapporto insegnamento/apprendimento, efficacia, efficienza, organizzazione manageriale dei servizi scolastici e così via.

È tutto un rincorrersi di linguaggio quantofrenico, l'ultimo grido della didattica *up to date*. Si pensa che la razionalità tecnica, quella totalmente disponibile all'uomo, possa dominare anche l'intero del processo educativo interpersonale, a partire da quello che si sviluppa nell'insegnamento scolastico¹.

In verità, per quanto si faccia spesso di tutto per non farlo apparire, l'emergenza della scuola contemporanea non sta in questo tipo di didattica pensata per l'efficienza, la produttività calcolante, la massimizzazione quantitativa, la razionalizzazione organizzativa, la trasmissione delle tecniche, la razionalità olimpica similtartagiana.

L'emergenza autentica sembra piuttosto collocarsi nell'adozione di strategie educative e didattiche di segno opposto. Pensare, infatti, che l'apprendimento dei soggetti sia una variabile di una organizzazione lineare dell'insegnamento è un'illusione. Come è illusorio pensare che il rapporto maestro discepolo, nell'insegnamento, possa essere ordinatamente biunivoco e simmetrico, e non, invece, sempre, «esorbitante»², letteralmente «fuori dalla traccia della ruota». Ed esorbitante a tal punto, a maggior ragione oggi, dove la distanza tra le generazioni si è allargata, «da comportare l'assenza di misura comune, l'assenza di denominatore comune e quindi, in un certo senso, l'assenza di rapporto tra i termini»³. Basta entrare in una classe qualsiasi, del resto, per sperimentare questa sensazione di quasi incommensurabilità tra «teste» del docente e dello studente: due mondi tra loro così diversi e lontani da risultare ormai sempre più spesso estranei e in traducibili.

Come parlare, in queste condizioni, di *metodo*: una via (in greco *odos*) che consente e addita un percorso razionalmente riflesso e predeterminato (l'*oltre* indicato dal prefisso greco *metà*)? Come pensare, quindi, che possa esistere un *metodo* capace di indicare preliminarmente la meta da far raggiungere all'allievo, per il suo bene, si

¹ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, capp. II e VII.

² M. Blanchot, *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'«insensato gioco dello scrivere»* (1969), tr. it., Einaudi, Torino 1977, p. 10.

³ M. Blanchot, *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'«insensato gioco dello scrivere»* (1969), tr. it., Einaudi, Torino 1977, p. 10.

dice, nemmeno per il nostro, come se fosse facile identificare il bene non solo di un altro, ma perfino nostro? Non si scopre, piuttosto, per esperienza prima ancora che per scienza, che «il rapporto maestro-discepolo si configura immediatamente come rapporto strutturalmente infinito, come rapporto destinalmente costituito dall'interrogazione, dalla domanda che non potrà esaurirsi nell'insieme sempre misurabile delle possibili risposte»⁴?

Ogni docente, d'altronde, sa quanto l'apprendimento si sottragga anche alla sovranità delle migliori tecniche disponibili e dei più accreditati metodi didattici. E quanto affiori, invece, sorprendente, in mezzo a percorsi inediti e, soprattutto, inattesi, perché collegati alla libertà di ciascuno e al significato che ogni persona, e i ragazzi a maggior ragione, assegnano alle esperienze di cui sono protagonisti attivi o passivi.

Ecco perché, con una consapevolezza purtroppo subito ritrattata, a scuola, questo il senso dei decreti attuativi della legge n. 53/03 adesso sospesi, doveva contare sempre meno programmare quanto si vuol fare e sempre di più documentare quanto si è fatto; sempre meno il curriculum e il Pof, e le procedure 'scolastiche' per costruirli, e sempre di più i piani di studio personalizzati effettivamente seguiti dagli allievi e tradotti in vere loro competenze; sempre meno le regole dei manuali professionali o ministeriali sull'azione del docente e sempre più l'improntitudine umana prima ancora che artistica di chi, con un miracolo quotidiano, riesce, a modo proprio, a trasformare un patrimonio culturale oggettivo, spesso assorbito per acritica metonimia dalla stessa dinamica sociale, in un patrimonio davvero soggettivo e critico di ciascun allievo con cui ha a che fare.

Non c'è da temere, dunque, nell'affermare che, in questa prospettiva, l'emergenza della scuola che sarebbe necessario costruire non sta nell'assestare la didattica costruzionista e tecnicista che il gergo del curriculumismo burocratico sta prodigalmente accreditando come essenziale all'innovazione, ma nel favorire una professionalità del docente, un'organizzazione della scuola e delle attività didattiche basate sulla flessibilità, sulla elezione, sulla responsabilizzazione, sulla personalizzazione, dalla parte degli allievi e dalla parte dei docenti e delle famiglie.

Potremmo anche dire: basate sull'esercizio continuo e sistematico di «azioni umane» cioè di un agire volontario e consapevole di ciascun allievo, dotato di senso. L'esatto contrario di quanto capita spesso nella scuola, dove l'allievo, ma anche il genitore e il docente, sono più «agiti» dai dispositivi programmatici e istituzionali che «attori protagonisti» dei percorsi della propria formazione, o dove «reagiscono» per meccanismi ed automatismi da stimolo risposta, da premio castigo più che «agire» in maniera libera e responsabile, scoprendo ogni volta se stessi in ciò che fanno. Dove, insomma, sembra che l'allievo, ma anche i genitori e i docenti, non siano «soggetti», persone protagoniste, ma piuttosto o perlopiù «oggetti», prodotti di dinamiche a loro tanto esterne, quanto, sempre per loro, costitutive.

Contro il decostruzionismo educativo e didattico.

Forse è anche per questo che il nostro tempo pare incedere sotto l'insegna del decostruzionismo, e che decostruzioniste siano anche le ispirazioni di molte pratiche

⁴ S. Facioni, *La cattura dell'origine. Verità e narrazione nella tradizione ebraica*, Jaca Book, Milano 2005, p. 20.

educative e didattiche che vengono spacciate come all'ultimo grido. Decostruzionismo, come è noto, vuol dire aderire ad una visione teorica e ad una pratica educativa secondo le quali:

a) il significato non si manifesta più attraverso segni sensibili che tutti, come accadeva un tempo, possono riconoscere (si pensi all'arte contemporanea tipo Kandisky o Pietr Mondrian, dove, ad esempio, non esiste più né linea né figura), ma attraverso la stessa negazione del segno sensibile intersoggettivamente decifrabile (*neognosi*);

b) la verità non è più tradizionale corrispondenza tra *res et intellectus*, presenza dell'essere alla conoscenza, ma è *alétheia*, ovvero essere che, nella dinamica velamento-svelamento, perennemente si sottrae nell'ente in cui appare; per questo, ogni rivelazione dell'essere nell'ente, del significato in un segno, sarebbe solo reificazione, deviazione, errore ed erramento; il significato di alcunché, perciò, con Heidegger, si sottrarrebbe al dicibile e si metterebbe ogni volta nell'orizzonte del non detto, del non pensato e pensabile, quindi anche del non insegnabile, perché insegnabili sarebbero soltanto i segni;

c) non esiste più differenza tra apparire ed essere, tra necessario e contingente, essenziale e accessorio: si ha, invece, la banalizzazione del mondo (così il 16 giugno 1904, data fissata per l'azione dell'*Ulysses*, «non accade nulla di essenziale; ci si sveglia, ci si lava, ci si veste, si mangia, si beve, si pensa, si parla, si vede, si guarda, si incontrano gli amici, si ammira la vita, si è sfiorati dalla morte... Il 16 giugno 1904 non accade nulla di particolare se non il particolare accadere di questa stessa giornata»⁵);

d) il senso, il significato, infine, non avrebbe più niente a che fare con il soggetto, ma esisterebbe solo il linguaggio, potente e unico dispositivo che basterebbe a se stesso; si esclude sia l'io (il soggetto che dà senso) sia il mondo (l'oggetto a cui l'io dava e trovava senso): tutto è solo testo; con la linguistica (Jacobson), l'antropologia (Lévi Strass), il marxismo (Althusser), la psicanalisi (Lacan), con le scienze umane, d'altra parte, sarebbe finita l'epoca del predominio del soggetto, costruttore del mondo e della cultura; esso, infatti, appunto decostruito, si deve ridurre ad oggetto; ogni testo, quindi, non ha più quindi l'intenzione degli autori, ma è autosufficiente e autoreferenziale.

La conclusione di questo movimento culturale così presente nel nostro tempo è, dunque, che non esiste più protagonismo personale e, perciò, storia e tradizione. E che la stessa educazione deve, di conseguenza, se non vuole essere anacronistica, sradicare il soggetto dalla propria identità piuttosto che radicarlo: per svelarne l'inconsistenza e la pericolosità 'fondamentalista'; aprirlo a identità multiple che lo oggettualizzano, facendolo ostaggio delle dinamiche del mondo piuttosto che farlo interrogare sulla verità della propria identità personale, irriducibile a quella di chiunque altro, e sulla forma peculiare, sua e solo sua, che egli, in questo modo, può imprimere al mondo; globalizzarlo in nome del cosmopolitismo, quindi derealizzandolo come soggetto che ha una sua storia e una sua tradizione, piuttosto che localizzarlo su di sé, in un preciso posto nel tempo e nello spazio, con un vissuto che è solo il suo; parlargli delle emergenze complesse del presente che gli si impongono piuttosto che rammentargli le sue radici e la sua storia che egli è chiamato a perpetuare.

⁵ S. Petrosino, *Visione e desiderio*, Jaca Book, Milano 1992, pp. 17-18.

In una parola, questa la conclusione di questo movimento, occorre superare il soggetto, per occuparlo e riempirlo di ciò che è oggettivo, sia esso lo strutturale, il globale, il sociale, il testuale, il culturale, quasi che tutto quanto è oggettivo non sia stato il prodotto, a suo tempo, dal soggettivo, che può avere senso solo nell'incontro significativo con ogni soggetto, ma il contrario.

Azione, narrazione, storia.

L'antidoto concreto prima ancora che teorico-culturale, e spontaneo prima ancora che progettato, a queste derive è però semplice: compiere e far compiere l'esperienza di azioni veramente umane. Agire e far agire chiunque, cioè, solo in maniera personale, volontaria e consapevole, dotata di senso⁶.

Senza troppe elaborazioni, si comprende subito che, in questo modo, si resiste alle tendenze decostruzioniste e oggettualizzanti, e si ripropone l'importanza dell'io protagonista, allo stesso tempo soggetto e persona. Un io che, se agisce, quindi, si scopre non soltanto prodotto di dispositivi sociali, culturali e istituzionali che lo condizionano (il cosiddetto «impersonale» di Ricoeur), ma anche per sé consistente, in grado personalmente di scegliere, rispondere, intervenire, costruire e dare senso; consapevole, inoltre, che, in ogni dialogo, «la vera questione (...) in gioco non è ciò di cui si parla, ma colui che parla», perché può assillare «i suoi interlocutori con domande che li mettono in questione, che li obbligano a far attenzione a se stessi, a preoccuparsi di sé», mentre fa la stessa cosa con se stesso, senza rimuovere questa 'molestia' esistenziale, da vero e proprio tafano socratico, ad esclusivo vantaggio di ciò che si dice, del testo⁷.

A livello educativo e didattico, agire e far agire significa essenzialmente riconoscere la centralità formativa della «narrazione».

La narrazione poetica e letteraria, ricordava Aristotele citando la tragedia, la grande epopea classica messa in scena da Eschilo, Sofocle ed Euripide, non sarebbe altro, come ogni successivo «romanzo», come tutta la letteratura, che una creativa «mimesi» artificiale delle azioni umane⁸. Un *dis-correre* come è tipico di ogni vita umana che agisce: l'andare di qua e di là di ciascuno, trovando un senso a ciò che accade, questa volta non in una vita reale, ma in una vita simbolica.

Anche Hegel ha ricordato la connessione strutturale tra narratività e protagonismo del soggetto, tra tragedia ed epica e azioni umane. Infatti, «per quanto la poesia orientale abbia prodotto opere notevoli nel campo dell'*epos* ed in alcuni generi lirici, tuttavia l'intera concezione del mondo orientale vieta di per sé un adeguato sviluppo dell'arte drammatica. Infatti, per l'agire veramente tragico è necessario che sia maturato il

⁶ P. Ricoeur, *La semantica dell'azione*, tr. it., Jaca Book, Milano 1986.

⁷ P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, tr. it., Einaudi, Torino 1988, p. 43, p. 44.

⁸ L'essenza della tragedia è il racconto (*mythos*), vale a dire l'intreccio di azioni umane che convergono in direzione di un fine, «la cosa più importante di tutte» (Aristotele, *Poetica* 6, 1450a 15-20). Nella tragedia, il fine delle azioni umane coincide con la loro fine. Permette, in questo modo, di far scattare la catarsi. Vedendo come le cose sono andate a finire, lo spettatore può identificarsi con le azioni positive e compiacersi, sentendosi sgravato delle loro tragiche conseguenze, di non aver agito lui le azioni negative, pur avendo spesso pensato di doverle agire. Nella vita reale, purtroppo, questo non capita: nessuno, infatti, può decidere di cambiare azioni svolte, se verifica che hanno avuto una serie di conseguenze negative. Poiché ogni errore va pagato, «vita buona» è, dunque, farne il meno possibile. La tragedia può insegnare anche questo.

principio della libertà e della autonomia individuali o per lo meno l'autodeterminazione di essere liberamente responsabili dei propri atti e delle loro conseguenze»⁹. Solo laddove si agisce in modo personale, consapevole, volontario e dotato di senso, in altri termini, può nascere il racconto tragico ed epico e la narrazione del romanzo. E, analogamente, dove si incontra tragedia, epopea, romanzo, discorso testuale, ovvero, in altri termini storia e tradizione, si finisce per promuovere un agire personale, volontario, consapevole e dotato di senso.

Per questo, in fondo, come aveva già ricordato Aristotele, ogni narrazione è occasione di catarsi. Nessuno si potrebbe, infatti, identificare nelle azioni rappresentate dal personaggio di una tragedia, anche per evitarle, se esse non fossero sentite come azioni che parlano di noi¹⁰. Non si tratta di indulgere al bovarismo: dimenticare che la letteratura è mimesi della vita, ma non vita. Si tratta, al contrario, di comprendere che, proprio perché mimesi della vita, permettono alla vita, alle nostre azioni umane, di essere sempre più vita umana, sempre più azioni personali. Anche insegnando ad evitare gli errori o ad affrontare gli eventi impersonali che attentano alla nostra umanità.

Ma che cosa significa centralità della narrazione nella scuola? Che tutto, dalla matematica alle scienze, dalla storia (scientifica) alla grammatica, deve essere ridotto a racconto, a «storie»? Non occorre molto per comprendere che saremmo dinanzi ad una forzatura ridicola e insopportabile. Impostare un'educazione ed una didattica narrativa, invece, significa molto più realisticamente mirare ad una pratica educativa e didattica, nella quale, qualunque cosa si insegna e qualunque metodo si adoperi, ci si confronta con le stesse condizioni di esperienza da cui nasce l'azione umana personale, volontaria, consapevole e dotata di senso, quella che poi permette il discorso narrativo di ogni vita.

Condizioni di esperienza per l'azione e la narrazione

Pazienza. La prima condizione di esperienza da cui nasce l'azione umana, che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, ma che proprio per questo dovrebbe essere di casa negli apprendimenti scolastici che intendono riconoscere la centralità della didattica narrativa sembra quella della virtù della pazienza.

Oggi c'è troppa fretta, in tutto e tutti. Bisogna subito arrivare alla conclusione. Schiacciare il bottone ed ottenere subito quanto si vuole. Impazienza. Un po' come i messaggi digitati dai ragazzi sui loro telefonini: hei c6x4ch? Ke fai? 4u sclero! Tvtb, tvumb! :mai! Ttyl, kk, (:~))¹¹.

Non si tratta di fare l'elogio del *flâneur* benjaminiano che si faceva volentieri dettare il ritmo del suo passeggio parigino dalle tartarughe che portava snobisticamente al guinzaglio. Si tratta piuttosto di scoprire che nessuna idea, comprensione, produzione e azione davvero personali, e di conseguenza educative, possono nascere nella concitazione e nell'ossessione del risultato immediato.

⁹ G.F.W. Hegel, *Estetica*, tr. it., Utet, Torino 1967, p. 1598.

¹⁰ **Aristotele, Poetica 1450a, 1451a.**

¹¹ Traduzione: ehi, ci sei per quattro chiacchiere? Che cosa fai? Impazzisco per te (*four*, 4, *you*, u), ti voglio tanto bene, ti voglio un mondo di bene, divisi mai, *talk to you later*: ci sentiamo più tardi, baci baci, mi sento molto, molto, molto felice.

Si pensi, per fare un esempio, alla lettura. Di solito, non meno della scrittura stile 160 caratteri Sms, è a cottimo, tante parole al minuto, lineare e diretta come si fa con le istruzioni d'uso sul retro della scatola o con la particolare lettura che si fa delle pagine Web sul computer. È la lettura ordinaria; corsara. Che bisogno c'è di infliggerla anche nella scuola? Non potrà mai nascere nulla di profondamente personale in questo modo. Meglio lasciarla, questa, alla frenesia dello scambio sociale. A scuola, al contrario, andrebbe a mano a mano privilegiata la lettura piena di rimandi e di risonanze, di tempi d'elaborazione e di attesa, di calma, un esercizio di pazienza solo nel farla¹². Allora sì, insegnando qualsiasi cosa, si insegna che ogni azione umana è tale se è personale, riflessa, volontaria e dotata di senso per chi la svolge.

Una bella analogia con lo stomaco dei ruminanti, e le sue quattro cavità: rumine, reticolo, omaso, abomaso. Discendenti da animali selvatici che dovevano brucare in fretta, per paura dei predatori, vegetali duri ad alto contenuto di cellulosa, i ruminanti prima stoccano l'erba appena masticata di grosso nel rumine, dove viene impastata con acqua e intaccata dalla flora batterica locale. Mentre poi tornano al sicuro, la massa ruminata va nel reticolo. Qui si smista la parte fluida all'omaso. Quando infine il ruminante riposa al sicuro, la parte solida è rivomitata in forma di bolo in bocca per una seconda passata. Bolo che, dopo questa seconda triturazione va nell'abomaso, e diventa finalmente vita. Per questo san Tommaso parlava di *ruminatio* quando si doveva leggere non qualsiasi cosa, ma la parola più importante, quella di Dio. E prima di lui sant'Isidoro di Siviglia¹³ invitava, quando ci si doveva accostare non a qualsiasi testo, bensì al testo sacro prima alla *Lectio aperta* (lettura ad alta voce, calcolata sui tempi di attenzione dell'ascoltatore, per non appesantire), poi alla *Lectio tacita*, il ruminare in silenzio le parole prima proferite (nutrimento spirituale della pagina sacra) e, infine, alla *Retractatio in animo*, alla memorizzazione spirituale del contenuto¹⁴.

Italo Calvino ha insegnato questa pazienza perfino sintatticamente nelle sue *Lezioni americane*, con il suo insieme di parentesi che si aprono all'infinito e di testi che si moltiplicano per contiguità, analogia, contesto ecc., in una circolarità che tutto unisce e nulla esclude.

Benjamin diceva che, proprio per non peccare mai di precipitazione dinanzi a qualsiasi testo, sarebbe stato addirittura bene copiare sempre i testi da leggere piuttosto che limitarsi a leggerli. «La forza di una strada è diversa a seconda che uno la percorra a piedi o la sorvoli in aeroplano. Così anche la forza di un testo è diversa a seconda che uno lo legga o lo trasciva. (...) Così, solo il testo ricopiato comanda all'anima di chi gli si dedica, mentre il semplice lettore non conoscerà mai le nuove vedute del suo spirito quali il testo (*riscritto, n.d.r.*), riesce ad aprire: perché il lettore obbedisce al moto del suo io nel libero spazio aereo delle fantasticherie, e invece il copista lo assoggetta a un comando. La pratica cinese del ricopiare i libri era perciò garanzia incomparabile di cultura letteraria, e la trascrizione una chiave per penetrare gli enigmi della Cina»¹⁵. Si scoprono perfino le grandi idee della civiltà in questo modo. È stato sempre Benjamin a notare, per esempio, che il venir meno dell'idea di

¹² D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1994, p. 76.

¹³ S. Isidoro di Siviglia, *Libri tres Sententiarum*, PL 83 (Patrologia latina).

¹⁴ Giovanni di Salisbury e Ugo di San Vittore parlavano, nella stessa direzione, di *lectio, expositio, quaestio, disputatio, meditatio*.

¹⁵ W. Benjamin, *Strada a senso unico*, a cura di G. Agamben, Einaudi, Torino 1983, pp. 10-11.

eternità in molta cultura contemporanea coincide con l'avversione per i lavori lunghi e pazienti; come appunto copiare-ricopiare, leggere-rileggere¹⁶. Perché non pensare, allora, che questa avversione non sia anche alla radice di quelle propensioni decostruzioniste e oggettualizzanti il soggetto a cui prima si accennava?

Incubazione. Una seconda condizione di esperienza da cui può nascere l'azione umana personale dotata di senso, che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, nell'era di internet e di tutti i marchingegni tecnologici del tutto e subito, ma che proprio per questo la scuola è chiamata a far incontrare nella sua attività, dovrebbe essere quella dell'incubazione creativa, in fondo il correlato poetico della pazienza. Il rimanere a lungo nubi per poter diventare lampo.

Scrivendo Rilke: «Lasciare che ogni impressione e ogni germe di un sentimento si compia tutto dentro, nell'ombra, nell'indicibile e inconscio e inattingibile alla propria ragione, e con profonda umiltà e pazienza attendere l'ora della nascita di una nuova chiarezza: questo solo significa vivere da artista: nel comprendere come nel creare. Qui non serve misurare con il tempo, a nulla vale un anno, e dieci anni non son nulla. Essere artisti significa: non calcolare o contare; maturare come l'albero, che non incalza i suoi succhi e fiducioso sta nelle tempeste di primavera, senza l'ansia che dopo possa non giungere l'estate. L'estate giunge. Ma giunge solo a chi è paziente e vive come se l'eternità gli stesse innanzi, così sereno e spensierato e vasto»¹⁷.

Sempre Calvino ha un racconto emblematico sulla questione: «tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. 'Ho bisogno di altri cinque anni', disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto»¹⁸.

La narrazione, in altre parole, come ogni azione davvero umana, non è mai improvvisazione, velocità, immediatezza, ma è sempre l'opposto di questi sostantivi, riassunti, appunto, nel termine 'incubazione'.

Qualità. Una terza condizione di esperienza da cui scaturisce l'abitudine ad azioni umane personali che fondano la narritività, e che una scuola educativa e personalizzante non può far mancare dal repertorio delle proprie attività, è la prova della qualità. C'è troppa omologazione e mimesi massificante, oggi, nel quotidiano. È raro non sentir ripetere anche tra i giovani formule burocratiche, chiacchiera formalistica, negligenza filologica, vuoto e interminabile cicaleccio telefonico e mass mediale, la pseudometaforica pubblicitaria, l'«uso-Cesira della lingua» di cui parlava Gadda.

Un contagio che si moltiplica inarrestabile e che, alla fine, uniforma tutti. Ciascuno ridotto ad un altro. La soggettività protagonista e identitaria che scompare a vantaggio di un indistinto oggettuale senz'anima che si impone.

¹⁶ W. Benjamin, *Angelus Novus*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1995, p. 257.

¹⁷ R.M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, a cura di M. Bistolfi, Mondadori, Milano 1994, pp. 49-50.

¹⁸ I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1988, p. 53.

«La qualità - invece - è il nemico più potente di qualsiasi massificazione»¹⁹: quindi, potremmo dire è l'alleato più potente della personalizzazione umana.

«Dal punto di vista sociale questo significa rinunciare alla ricerca delle posizioni preminenti, rompere col divismo, guardare liberamente in alto e in basso, specialmente per quanto riguarda la scelta della cerchia intima degli amici, significa saper gioire di una vita nascosta ed avere il coraggio di una vita pubblica. Sul piano culturale, l'esperienza della qualità significa tornare dal giornale e dalla radio al libro, dalla fretta alla calma e al silenzio, dalla dispersione al raccoglimento, dalla sensazione alla riflessione, dal virtuosismo all'arte, dallo snobismo alla modestia, dall'esagerazione alla misura»²⁰. Scriveva queste cose nel 1943, Bonhoeffer. Si può immaginare che cosa scriverebbe oggi.

D'altra parte, è difficile chiamare scuola delle azioni umane e di una didattica narrativa una scuola che non tenti lo sforzo di interpretare in ogni suo momento educativo e didattico queste indicazioni, e di farle diventare, nei limiti del possibile, costume di chi la frequenta.

Attenzione. Una quarta condizione di esperienza da cui può sorgere la scoperta della connessione necessaria tra azioni umane personali e narrazione, e viceversa, sembra quella dell'attenzione.

«Oggi sembra che lo si ignori, ma lo scopo reale e l'interesse quasi unico degli studi è quello di formare la facoltà dell'attenzione. La maggior parte degli esercizi scolastici hanno anche un certo interesse intrinseco; ma è un interesse secondario (...). Se si ricerca con vera attenzione la soluzione di un problema di geometria, e se dopo un'ora si è sempre allo stesso punto di partenza, ogni minuto di quest'ora costituisce un progresso in un'altra dimensione, più misteriosa. Senza che lo si senta, senza che lo si sappia, questo sforzo, in apparenza sterile e senza frutto, ha fatto più luce nella nostra anima. Il frutto si ritroverà un giorno, più tardi, nella preghiera e, per di più, lo si ritroverà senza dubbio anche in qualsiasi campo dell'intelligenza, forse del tutto estraneo alla matematica. Un giorno, colui che ha compiuto senza risultato questo sforzo sarà forse capace di cogliere più direttamente la bellezza di un verso di Racine, proprio grazie a questo sforzo»²¹.

«L'attenzione consiste nel sospendere il proprio pensiero, nel lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile all'oggetto, nel mantenere in prossimità del proprio pensiero, ma a un livello inferiore e senza contatto con esso, le diverse conoscenze già acquisite e che si è costretti a utilizzare. (...) Tutti gli errori nelle versioni, tutte le assurdità nelle soluzioni dei problemi di geometria, tutte le improprietà stilistiche e le incoerenze nel concatenamento delle idee nei compiti di lingua, tutto dipende dal fatto che il pensiero si è gettato affrettatamente su qualcosa, ed essendosi così impegnato prematuramente, non è più stato disponibile per la verità. La causa di ciò sta sempre nell'aver voluto cercare (...). I beni più preziosi non devono essere cercati ma attesi»²².

¹⁹ D. Bonhoeffer, *Resistenza e resa* (1943, 1970), trad. it. di A. Gallas, a cura di E. Bethge, Ed. Paoline, Milano 1989, p. 70.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ S. Weil, *Attesa di Dio*, a cura di J.M. Perrin, Rusconi, Milano 1996, pp. 75-76.

²² *Ibidem*, pp. 80-81.

Vigilanza. Una quinta condizione di esperienza per promuovere l'azione umana personale e la narratività, che è sempre più difficile praticare fuori dalla scuola, ma che proprio per questo essa dovrebbe tentare di praticare e far praticare il più possibile, si trova nell'esercizio della vigilanza.

Anche cristianamente, questo atteggiamento non è tanto lo «stare preparati» ai rischi e ai pericoli che possono sopravvenire, lo stare in allerta, un arco teso pronto a scattare quando l'evento dovesse accadere. Piuttosto è il vivere in pienezza, fino in fondo, facendosene carico, l'unicità di ogni momento che ci è dato vivere.

Non ha a che fare, cioè, con *cronos*, il tempo che passa, purtroppo quello che scandisce le giornate scolastiche, con tanto di campanelle e cambi d'ora, ma con *kairos*, il tempo opportuno, quello che è durata e piena realizzazione di sé. Vigilanza è stare svegli, concentrati, un invigilarsi che non si interrompe mai, allo scopo di viverci sempre, senza lasciarsi vivere, in ogni attimo, con uguale intensità.

Kierkegaard: è la nostra «infinita preoccupazione di rapportarci» all'essere che diviene mentre diviene, cogliendolo in ogni momento come è; una «passione infinita»²³ che fa dire, quando la si vive, tanto è bella: «già finita?».

Con la cultura Zen, possiamo esprimere i significati di questa vigilanza con il messaggio di questi tre apologhi.

- Un filosofo del suo tempo chiese al Buddha: «Ho sentito parlare del Buddhismo come dottrina dell'Illuminazione. Di che metodo si tratta? (...) In altre parole: che cosa fate tutti giorni?

'Camminiamo, mangiamo, ci laviamo, ci sediamo ecc.'

'Che cosa c'è di speciale in questi atti? Tutti camminano, mangiano, si lavano, si siedono...'

'C'è una differenza, signora. Quando camminiamo siamo coscienti del fatto che stiamo camminando, quando mangiamo siamo coscienti del fatto che stiamo mangiando, e così via'»²⁴.

- Un uomo inseguito da una tigre giunse «sull'orlo di un precipizio, aggrappandosi ad una vite selvatica, si lasciò penzolare giù, oltre il ciglio. La tigre lo fiutava dall'alto, mentre da sotto un'altra tigre ringhiava e digrignava i denti, aspettando che cadesse. Mentre penzolava, due topi cominciarono a rosicchiare la vite. Proprio allora, egli scorse una grossa fragola selvatica che cresceva lì vicino. Sporgendosi con la mano libera, colse la fragola: com'era dolce!»²⁵.

- «Gli studenti di Zen stanno coi loro maestri almeno dieci anni prima di presumere di poter insegnare a loro volta. Nan-in ricevette la visita di Tenno, che dopo aver fatto il consueto tirocinio era diventato insegnante. Era un giorno piovoso, perciò Tenno portava zoccoli di legno e aveva con sé l'ombrello. Dopo averlo salutato, Na-in disse: 'Immagino che tu abbia lasciato gli zoccoli nell'anticamera. Vorrei sapere se hai messo l'ombrello alla destra o alla sinistra degli zoccoli'. Tenno, sconcertato, non seppe rispondere subito. Si rese conto che non sapeva portare il suo Zen di ogni istante. Diventò allievo di Nan-in e studiò ancora sei anni per perfezionare il suo Zen di ogni istante»²⁶.

²³ S. Kierkegaard, *Postilla conclusiva non scientifica alla Briciole di filosofia. Composizione mimico-patetica-dialettica* (1846), trad. it. di e a cura di C. Fabro, in *Opere*, Sansoni, Firenze 1972, p. 367.

²⁴ T. Nhat Hanh, *Introduzione allo Zen*, Sonzogno, Milano 1974, p. 9.

²⁵ J. Goldstein, *L'esperienza della meditazione*, tr.it., Laterza, Bari 19884, p. 26.

²⁶ N. Senzaki, P. Reys, *101 storie Zen*, tr. it., Adelphi, Milano 1973, p. 50.

Narrazione e memoria. Noi, se hanno ragione Aristotele e Hegel, abbiamo una identità narrativa, costruita sul cambiamento. Per questo siamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare. Uno dei maggiori tratti del nostro tempo, però, è, lo ricordava Ricoeur, proprio la perdita del racconto e, soprattutto, della sua unità narrativa, nella memoria. Vince piuttosto la successione epilettoide e l'accostamento malassortito di elementi estranei²⁷.

Se è vero, invece, quanto scrive Wiesel («Dio credè l'uomo perché gli piacciono le storie»²⁸) è sempre una storia che ci salva come uomini.

Shahrazade, la concubina, salva il suo paese dal crudele sovrano solo perché, avendo «letto i libri, le storie, le gesta dei re antichi, e le notizie dei popoli passati, tanto che si diceva avesse raccolto mille libri di storie attinenti alle genti antiche, ai re del tempo che fu e ai poeti»²⁹, è in grado di raccontare 'storie' che lo avvincono e, allo stesso tempo, catarticamente, lo trasformano da re assassino e antifemminista in re saggio, riconciliato anche con l'altra metà del genere umano.

Odisseo, con la sua arte narrativa, tiene avvinti ben per quattro libri (IX-XII) tutti i Feaci ad ascoltare le avventure del suo viaggio. «Così terminò il racconto e tutti rimasero immobili, in silenzio: erano presi dall'incanto nella sala ombrosa» (XII, vv. 1-2). E gli diventarono amici.

E la Bibbia non è forse la «storia della salvezza» per eccellenza, con i suoi cerchi concentrici di Abramo, Mosè e Gesù Cristo che ricapitola in una nuova alleanza la vecchia stipulata da Abramo e Mosè?

Le storie assumono un particolare valore perché «ci pongono di fronte a un quadro di persone reali, nella loro lotta con problemi reali. Esse mettono al bando l'indifferenza spesso prodotta dai campioni, dalle procedure, dai soggetti senza volto. Ci invitano a riflettere su cosa potrebbe essere cambiato e con quali effetti. E, naturalmente, ci invitano a ricordare che siamo fallibili»³⁰.

«È ascoltando storie di perfide matrigne, di re buoni ma mal consigliati, lupe che allattano gemelli, figli cadetti che non ricevono nessuna eredità, ma devono farsi strada da soli nel mondo e figli maggiori che dilapidano la loro eredità in un'esistenza dissoluta e vanno in esilio a vivere con i maiali, che i bambini imparano, nel modo giusto o in quello sbagliato, che cos'è un figlio e cosa un genitore, quale cast di personaggi ci può essere nel dramma in cui si sono trovati a nascere e quali sono le strade del mondo»³¹.

La sesta condizione di esperienza necessaria per praticare sempre più e meglio azioni veramente umane, dunque, condizione che una scuola intenzionalmente educativa non può far mancare ai giovani che la frequentano, è proprio il racconto sistematico di «storie». Qualcosa di vivo, che si muove nel dis-corso, senza grafici, schemi, questionari, analisi quantitative che riducono i protagonisti più ad oggetti che a soggetti di relazioni con cui immedesimarsi. «Storie», narrazioni, in qualsiasi campo, dalla storia all'economia, dalla statistica alla geografia.

²⁷ P. Ricoeur, *Tempo e racconto I*, tr. it., Jaca Book Milano 1986.

²⁸ E. Wiesel, *Le porte della foresta*, tr. it., Milano 1989, p. 7.

²⁹ *Le mille e una notte*, voll. I e II, Einaudi, Torino 1995, p. 8.

³⁰ C. Witherell-C. Noddings, *Stories lives tell*, Teachers College Press, New York 1991, p. 280.

³¹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (1981), tr. it., Feltrinelli, Milano 1988, p. 258.

Qualcosa, in altri termini, che non sia freddo, che parli al cuore, il vero significato dell'imparare a memoria: *apprendre par coeur*, dicono i francesi; *to learn something by heart*, imparare qualcosa con il cuore, dicono gli inglesi. Non è questione di negare i modi «scientifico-quantitativi» di esprimersi. Sono necessari. Non bisogna renderli esclusivi, e scoprire che essi possono parlare anche in altro modo, con quell'intensità che la serie cuore-memoria-memorale suggerisce dalla notte dei tempi.

La suggerisce la Bibbia. «Questo giorno sarà per voi un memoriale; lo celebrerete come festa del Signore: di generazione in generazione, lo celebrerete come un rito perenne» (Es 12,14). Memoriale, ebraico *zikkarôn*, che rimanda al verbo *zakar*, ricordare (risuona ben 288 volte nell'Antico Testamento), dove anche in italiano c'entra il cuore, qualcosa che batte e appassiona.

Non a caso, la preghiera biblica è «ricordare gli anni lontani..., ricordare le gesta del Signore, ricordare le sue meraviglie d'un tempo» (Sal 77, 6.12). «Ricordati che sei stato schiavo nel paese d'Egitto e che il Signore tuo Dio ti ha fatto uscire di là con mano potente e braccio teso; perciò il Signore tuo dio ti ordina di osservare il giorno del sabato» (Dt 5,15).

Per cui ricordare, *apprendre par coeur*, è la fede, dimenticare, esprimersi senza cuore, l'apostasia. «Hai dimenticato Dio tuo salvatore e non ti sei ricordato della roccia, tua fortezza» (Is 17,10).

La suggerisce l'esperienza dei grandi scrittori. «Ho quattro anni, o forse cinque. Shabbat pomeriggio. La mamma riposa nella stanza vicina, con un libro in mano. (...) Io sono solo con mio padre. Gli chiedo di raccontarmi una storia, ma si sente bussare alla porta. (...) Uno sconosciuto dalla faccia scura mi chiede: "Posso entrare?". È alto, barbuto, molto largo di spalle, inquietante. "Chi è?", domanda mio padre. "Non so", dico io. "Un errante", mi risponde lo sconosciuto. "Un vagabondo sfinito e affamato". "chi cerca?". "Te", dice lui. (...) "Fallo entrare". Che sia giorno o notte, mio padre non ha mani respinto uno straniero in cerca di un giaciglio o di un pasto, e certamente non in giorno di Shabbat. Lo sconosciuto entra con passo lento e sicuro. Papà si alza per accoglierlo e accompagnarlo in cucina (...) e gli prepara un piatto. Cholent e challà. Ma il mendicante rifiuta di toccare il cibo. "Non ha fame", gli domanda mio padre. "Oh sì ho fame. E anche sete. Ma non di cibo". "Di che cosa, allora". "Di parole e di volti. Io vado in cerca per il mondo alla ricerca di storie". Sono conquistato dalla sua voce. (...) Dopo quell'incontro, ho sempre amato i mendicanti e le loro bisacce piene di storie»³².

Coevoluzione. Il mondo che diciamo e vediamo non è il mondo, ma «un mondo con cui veniamo a contatto insieme ad altri». E se sappiamo che il nostro mondo è sempre il mondo con cui veniamo in contatto insieme ad altri, ogni volta che ci troviamo in contraddizione od opposizione con un altro essere umano, il nostro atteggiamento non potrà essere quello di riaffermare ciò che vediamo dal nostro punto di vista, ma quello di ammettere che il nostro punto di vista «è il risultato di un accoppiamento strutturale in un dominio di esperienza valido tanto quello del nostro interlocutore, anche se il suo ci appare meno desiderabile. Quello che resta da fare, allora, è la ricerca di una

³² E. Wisel, *Dopo la notte*, tr. it., Garzanti, Milano 2007, p. 9.

prospettiva più ampia, di un dominio di esperienza in cui anche l'altro abbia un posto e nel quale possiamo costruire un mondo con lui»³³.

«La soluzione dei problemi, quindi, è del tutto secondaria rispetto alla dimensione centrale dell'intelligenza, che è la sua consensualità»³⁴. Il *problem solving*, considerato anche a ragione, del resto, un'esperienza fondamentale nella scuola, è, dunque, un risultato più secondario che primario dell'intelligenza. Sua condizione, infatti, è l'incontro con la caratteristica sociale, contestuale dell'intelligenza: essa affiora sempre in un *medium*, non per sé (come vorrebbe la psicologia dei test)³⁵, e la mente, davvero, non è mai qualcosa di separato, ma è sempre un insieme di elementi diffusi, intrecciati fra loro in termini circuitali o meglio ricorsivi.

Due che parlano tra loro, in questa prospettiva, non praticano il *feed back*, come potrebbero avere i sistemi comunicativi di due macchine (ciascuno è programmato in modo tale da tornare al punto X per cambiarlo in Y, se ottiene Z). Due che parlano inseriti in un contesto (la tradizione, l'ambiente) praticano il *teach back*: sono ambedue riceventi competenti, reciprocamente pronti per la scoperta giusta quando essa arriva non per tornare ad un punto di partenza, ma per ristrutturarsi nella loro integralità³⁶; abbracciano, insomma, per natura, la prospettiva dialogica e coevolutiva. Avendo «a disposizione solo il mondo che creiamo con gli altri», «biologicamente», senza ricorrere ad altri argomenti più filosofici³⁷, è chiaro che «senza amore, senza accettazione dell'altro, non c'è fenomeno sociale» e nemmeno «mondo in comune con gli altri»³⁸. Questa scoperta, però, non si improvvisa. Esige pazienza, incubazione creativa, attenzione, vigilanza, reciproca narrazione; insomma una scuola che cambia paradigma rispetto ai funzionalismi imperanti dello stimolo-risposta e dei quiz.

Soggettività limitata e complessità del reale. L'ottava condizione di esperienza che non può mancare da una scuola che intenda mettere al centro delle proprie preoccupazioni educative e didattiche lo sviluppo delle azioni umane e del loro corrispettivo narrativo si può plasticamente esprimere con un rimando alla poetica di Carlo Emilio Gadda.

Quer pasticciaccio brutto de Via Merulana, come è noto, appare inizialmente in 5 puntate, tra il 1946 e il 1947 sulla rivista fiorentina 'Letteratura', dove già era comparsa *La cognizione del dolore* (che però uscirà solo nel 1970). Gadda riprese il romanzo negli anni seguenti per farne una sceneggiatura per un film mai realizzato (*Il palazzo degli ori*). Proprio in questa sceneggiatura portò, però, a termine la vicenda:

³³ H. Maturana-F. Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana* (1984), tr. it., Garzanti, Milano 1992, p. 203. Cfr. anche Id., *Autopoiesi e cognizione* (1980), tr. it., Marsilio, Venezia 1985.

³⁴ H. Maturana, *Dove vai essere umano?*, in P. Peticari-M. Sclavi (ed.), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, p. 27 e ss.

³⁵ D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi (1970-1977)*, tr. it., Loescher, Torino 1979.

³⁶ G. Bateson, *Mente e natura* (1979), tr. it., Adelphi, Milano 1984, pp. 68 e ss.

³⁷ Per esempio, a quelli della filosofia del dialogo di Buber: «Il divenire io è un processo tardivo (...). All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; all'inizio è l'*a priori* della relazione, il *tu innato*. Le relazioni dell'esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato (...):» cfr. M. Buber, *Il principio dialogico* (1923), tr. it., Ed. Comunità, Milano 1958 (n. versione in *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1991, pp. 78-79).

³⁸ H. Maturana-F. Varela, *L'albero della conoscenza ...cit.*, pp. 204-205.

ovvero risolse non solo il furto perpetrato il 14 marzo 1927 da un giovane vestito da meccanico e con una sciarpa di lana alla vedova Menegazzi, veneta svaporata che vive nello stesso piano della Liliana Calducci, ma anche lo stesso omicidio di questa ricca, bella e afflitta dalla mancanza di figli signora, assassinata il 17 marzo 1927 nel suo appartamento di via Merulana 219. La colpevole è Virginia, la figlia adottiva (con altre 3: la Gina, la Milena e Ines). La Virginia che aveva sedotto il marito di Liliana, rubizzo rappresentante con una spiccata tendenza ai capricci extra matrimoniali.

Il *Pasticciaccio*, dunque, è un romanzo stratificato per periodi composizione, plurilinguistico per le modalità di scrittura (è in romanesco per la maggior parte, ma ha anche ben visibili inserzioni molisane, napoletane, venete), e che lancia un massaggio complessivo di policausalità in ogni cosa che tratta. Maccaronea compositiva, pasticcio linguistico, complessità irresolubile delle vicende: tutto si intriga, in questo testo. Potremmo dire, dunque, il romanzo mimesi della vita, una trasposizione del reale.

La vita e la realtà, ci dice l'ingegner Gadda, insomma, non sono mai linguisticamente puri, ordinati, monocausali, con una architettura definita e costante come l'ingegneria insegnerebbe. L'io cartesiano, quello che pretende nella vita e nel romanzo, di dissolvere ogni ombra, identificare le misure di tutto, portare e scoprire ordine in tutta la realtà non esiste. Non a caso, Gadda si scagliò contro il mito di «un io centrale e coordinatore»: egli si smarrisce comunque nel suo «dilagare versi i fuochi misteriosi del sogno»³⁹. Ebbe timore dell'«io giudicante», cioè «dell'io rappresentatore e creatore»: non sarebbe che un «idolo tarmato», un «bambolotto della credulità tolemaica»⁴⁰. L'io vero, quello della vita e del romanzo deve, piuttosto, rinunciare alla sua «vanagloria»⁴¹ e riconoscere la complessità non esauribile della natura e della storia.

Non c'è nessuna possibile *reductio ad unum* che gli è possibile: «il barocco e il grottesco albergano già nelle cose, nelle singole trovate di una fenomenologia a noi esterna»⁴². L'io è il più «fanfaronesco» dei pronomi: «i pronomi! Sono pidocchi del pensiero. Quando il pensiero ha i pidocchi, si gratta, come tutti quelli che hanno i pidocchi... e nelle unghie, allora... ci ritrova i pronomi di persona...»⁴³.

Sono indicazioni preziose per una scuola nella quale troppo spesso si usa questo pronome personale in maniera egocentricamente infantile: io penso, secondo me, io faccio, io dico, io ordino ecc. Non è con queste enfasi pronomiche che si contribuisce alla scoperta di un agire personale volontario, consapevole e dotato di senso. È piuttosto che con la consapevolezza che nessuno di noi è padrone e centro del mondo e che il reale è milioni di volte più problematico delle nostre pretenziose geometrie a fondare l'azione veramente umana e il carattere autentico della narrativa.

Ecco perché l'ultima condizione di esperienza che può davvero promuovere il protagonismo personale e la centralità del narrativo nella scuola è quella che segue.

³⁹ C.E. Gadda, *I viaggi e la morte*, Garzanti, Milano 1977, p. 150.

⁴⁰ *Ivi*, pp. 11-12.

⁴¹ *Ivi*, p. 12.

⁴² C.E. Gadda, *La cognizione del dolore*, Einaudi, Torino 1963, pp. 32-33

⁴³ *Ivi*, p. 123.

Pensiero, e non solo conoscenza. Kant aveva distinto tra *Verstand* (intelletto) che comprende (*begreifen*) ciò che è dato ai sensi e che produce scienza e tecnica, e *Vernunft* (ragione speculativa) che, invece, attribuisce un significato unitario ai dati scientifici conosciuti, andando oltre la stessa esperienza. La ragione, quindi, che attraverso le idee poste di Dio, anima, mondo, pensa in senso globalmente metaempirico tutti i dati empirici; l'intelletto, invece, che fa i conti con i dati empirici e che esprime un sapere che tali dati confermano.

«Ma le interrogazioni sollevate dal pensare, quelle interrogazioni che è nella natura stessa della ragione sollevare, i problemi del significato, non hanno risposta né nel senso comune né nel suo raffinamento estremo a cui diamo il nome di scienza»⁴⁴ (l'idea che l'intelletto sia il prolungamento del nostro senso comune è kantiana). «Ponendo delle domande, a cui non si può rispondere, sul significato, gli uomini si costituiscono come esseri interroganti (...) Se cessassero di fare domande senza risposta, perderebbero insieme non solo l'attitudine a produrre quegli enti di pensiero che si chiamano opere d'arte, ma anche la capacità di porre tutte le interrogazioni suscettibili di risposta su cui si fonda ogni civiltà. In questo senso, la ragione costituisce la condizione a priori dell'intelletto e del sapere»⁴⁵.

Ci si domanda dove, oggi, i nostri giovani trovino aiuti ed occasioni per pensare piuttosto che per conoscere. Non è questione di svalutare il sapere della scienza e della tecnica. È importante, umano e non preteribile. Si tratta, però, di riconoscere almeno le medesime caratteristiche anche al pensare, quello delle domande irrespondibili. «Il pensare non porta al sapere come vi portano le scienze (...). Il pensare non risolve gli enigmi del mondo, il pensare non procura immediatamente forze per l'azione»⁴⁶. Ma è decisivo per il senso della vita di ciascuno.

Diceva Aristotele ci sono due generi di intero o, il che è lo stesso, di unità. Il primo è il *pan*, l'intero disorganico: l'ammucchiarsi. Ha bisogno, come ogni intero, di parti. Esse, tuttavia, sono così indifferenziate che una in più una in meno non cambia la sua natura. Un intero diverso, invece, è l'*holon*. Esso è «la totalità organica trascendente le parti che lo compongono»⁴⁷. Si può dire che sia il loro senso, la loro natura, il loro ordine. Qualcosa che è, allo stesso tempo, condizione e risultato delle parti che lo compongono, e che conferisce loro un carattere quasi escatologico⁴⁸. Il pensare è appunto trovare e fare i conti con l'*holon* e con le sue caratteristiche.

Non sembra che i mass media, la rete infotelematica, i luoghi di lavoro, l'extrascuola in genere possano assumersi questo proposito come fine istituzionale. È vero: il pensare non ha bisogno «né di strumenti né di luoghi speciali, in qualunque luogo della terra uno si dedichi al pensare, ovunque sarà a contatto con la verità come se essa fosse presente»⁴⁹. Il pensare è per definizione un non-luogo perché non riguarda l'empirico⁵⁰. Socrate, «sordo a ogni invito» di continuare qualsiasi cosa egli stesse facendo in precedenza, si «immergeva» improvvisamente «nei suoi pensieri»

⁴⁴ H. Arendt, *La vita della mente* (1978), trad. it. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 1987, p. 143.

⁴⁵ *Ivi*, p. 146.

⁴⁶ M. Heidegger, *Che cosa significa pensare* (1954), tr. it., Sugarco, Milano 1988, p. 264.

⁴⁷ Aristotele, *Metafisica* 1045a7-10; cfr anche *Fisica* 184a22-184b8.

⁴⁸ P. Ricoeur, *Storia e verità* (1955, 1967³), tr. it. di C. Marco e A. Rosselli, Ed. Marco, Lungro di Cosenza 1991.

⁴⁹ Aristotele, *Protrettico* a cura di I. Doring B56.

⁵⁰ Aristotele, *Fisica* I, 5, 189a5-6.

dovunque si trovasse, isolandosi dai compagni e entrando in stato d'apparente catalessi⁵¹. Lo si potrebbe fare anche oggi. Ma non lo si fa, sia perché i Socrate non nascono in serie, sia, soprattutto, perché sembra che, oggi, tutto congiuri, contro questa pratica del pensare. Eppure, senza questo pensare non esiste azione umana possibile. Ecco perché l'ultima condizione di esperienza che la scuola è chiamata ad assicurare per valorizzare l'umanità di ciascuno è proprio l'esercizio del pensare.

Parrebbe addirittura una contraddizione in termini: «ogni riflessione che non serva alla conoscenza, che non sia guidata da necessità e scopi pratici (...) interrompe ogni fare, ogni attività ordinaria, quali che siano. Ogni pensare esige un *fermati*, e pensa»⁵². L'agire sembra il contrario del pensare. In realtà, ne è solo la condizione. Per questo una scuola lenta e immobile è, al fondo, umanamente più attiva di una scuola veloce e in movimento muscolare continuo.

⁵¹ Platone, *Simposio* 174-175. Platone paragonò non per nulla la filosofia alla morte (*Fedone* 64); e l'oracolo di Delfi, secondo Zenone, gli aveva consigliato di 'assumere il colore dei morti' (Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, VII, 1,2, tr. it., Laterza, Bari 1975, p. 243).

⁵² H. Arendt, *La vita della mente* (1978), tr. it. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 161-162.