

## GRUPPO UNIVERSITARI SS. ANNUNZIATA – Torino

Anno Accademico 2007/2008

"Premesse etiche nella formazione di oggi per le professioni di domani".

Incontro formativo del 20/04/2008

### *Ethos e scuola*

**“Prospettive e finalità della didattica nella scuola statale. Quale cittadino? Quale professionista? Quali valori condivisibili in un futuro al plurale?”**

Per introdurre le riflessioni che faremo partiamo da un passo celebre di un dialogo di Platone: il *Teeteto*.

*Socrate*. Né dunque sensazione, o Teeteto, né opinione vera, né ragione aggiunta a vera opinione sarebbe scienza.

*Teeteto*. Non sembra.

S. Ancora di qualche cosa siamo gravidi e abbiamo le doglie, o caro, riguardo alla scienza, o tutto abbiamo partorito?

T. Sì, per Zeus: e quanto a me, ho detto per mezzo tuo più di quanto avessi in me stesso.

S. E tutte queste cose, la nostra arte d'ostetrico non dice che non sono nate vitali e non son degne d'allevamento?

T. Proprio così.

S. Se, dunque, d'altre cose dopo queste tenterai di diventare gravido, o Teeteto, se lo diventerai, grazie alla presente ricerca sarai pieno di cose migliori, e se sarai vuoto, meno pesante sarai a chi sarà con te, e più mite, saggiamente non credendo di sapere quel che non sai. Questo soltanto può la mia arte, nulla di più, né so cosa alcuna di quelle che fanno gli altri, quanti grandi e meravigliosi uomini sono e furono. Quest'arte della maieutica io e mia madre l'avemmo da un dio, lei per le donne, io per i giovani, e nobili e quanti sono belli. Ora debbo andare al portico del re per l'accusa di Meleto, che egli mi ha scritto contro: domattina, o Teodoro, incontriamoci qui di nuovo.

Ricordiamo brevemente il contesto e il contenuto di questo dialogo. Il **contesto** interno del dialogo riguarda una discussione intorno alla definizione della scienza, e quindi della verità. Il suo **contenuto** ruota intorno alla critica delle sensazioni come fonti originarie della conoscenza, quindi della doxa, cioè della mera opinione, soggetta ad un continuo divenire che la rende sempre instabile e relativa; per contro Socrate, cioè Platone, sostiene che occorra necessariamente richiamarsi a una dimensione non immediatamente visibile, ma permanente, stabile, identificabile con le idee che solo la ragione

Ciò che attira di più ora la nostra attenzione è il **“metodo”** che in questo, come in altri dialoghi platonici, viene utilizzato: vale a dire l'**argomentazione razionale**, che si sviluppa tra due interlocutori (ma potrebbero essere anche di più), tra due diversi discorsi, tra due diverse ragioni. Il **dia-logo**, appunto. Ma in che cosa consiste il dialogo? Ad un primo livello di definizione prestiamo soprattutto attenzione a quella particella, a quella preposizione: **“dia”**, che in greco rinvia al passaggio, alla penetrazione, quindi allo scambio.

Innanzitutto il dialogo si contrappone al **monologo** (mono-logos). Il monologo è la forma che assume il parlare retorico: lunghe, ampie, ornate proposizioni, enunciate da uno solo, di fronte ad un pubblico (un pubblico, e non degli interlocutori) che ascolta, e che viene passivamente plasmato. La retorica è lo strumento del potere. Il potere non ama la discussione, preferisce una forma di comunicazione persuasiva e unidirezionale. I nuovi ricchi dell'Atene del V-IV secolo si circondano di abili comunicatori, che pagano: i sofisti. Questa forma di comunicazione non è finalizzata alla ricerca della verità, o meglio: la verità non è il suo obiettivo. Può accadere che la verità venga sfiorata, può accadere che un Gorgia enunci una qualche verità. Ma non la formulerà mai in quanto interessato ad essa, bensì solo come mezzo per giungere ad un altro fine. Il fine al quale mira il buon retore sofista è “rendere migliore il discorso peggiore”, vale a dire rendere vincenti le passioni e gli interessi di un singolo, o di un gruppo, e farle prevalere su quelle di altri, anche della maggioranza, attraverso la parola. O, peggio, far sì che la maggioranza, con tutta la forza che le deriva dall'esser tale, faccia sua un'opinione certo infondata, ma dietro la quale si cela l'interesse di pochi. In termini moderni si potrebbe definire come la **manipolazione** della massa da parte di gruppi organizzati e dotati di mezzi di comunicazione potenti e sapientemente utilizzati. La retorica dei mass media. Come è evidente, la retorica non implica alcuno scambio, bensì solo una sottile forma di dominio, un dominio non sorretto dalla forza fisica, ma solo dalla violenza potenzialmente presente nel linguaggio, dalla violenza presente in un linguaggio uti-

lizzato in modo “strategico-strumentale” e non “comunicativo”, direbbe un grande filosofo contemporaneo, **Jürgen Habermas**.

Come si è concretamente sviluppato questo scambio di logoi (di parole, di discorsi, di ragionamenti, di pensiero) tra Socrate e Teeteto? Come spesso, non sempre, si sviluppa nelle opere di Platone. Teeteto dice a Socrate: “quanto a me, ho detto per mezzo tuo più di quanto avessi in me stesso”. Questo significa che Socrate non impone al suo interlocutore una sua teoria, ma lo aiuta a raggiungere da sé una qualche forma di verità, un frammento di verità. Si tratta di partorire delle idee. Socrate accenna alla **maieutica**: l’arte ostetrica a cui fa riferimento nel passo e che sua madre esercitava. Si tratta ora di aiutare a partorire idee, ma il procedimento si regge sulla stessa logica: una logica dell’aiuto, della collaborazione, non della sostituzione al soggetto né dell’imposizione. Una logica che implica rispetto.

Ritorniamo allora alla scena concreta che fa da cornice a questa opera di Platone. Teeteto è un giovane promettente, dotato di grande intelligenza (lo stesso Socrate prevede per lui una futura maturazione intellettuale). In quanto tale, va rispettato per le **potenzialità** che racchiude in sé. Socrate, vecchio, è alla continua ricerca di giovani che mostrino di possedere quelle potenzialità ed è sinceramente interessato alla loro intelligenza. Del dialogo continuo con loro ha fatto la sua ragione di vita, e questo sarà anche la causa della sua morte, delle accuse che gli verranno fatte, del processo e della condanna che dovrà subire: tra le accuse anche quella di corruzione dei giovani. Ma Socrate li rispetta e li ama. Li ama: per quello che sono, per la loro anima, per l’elemento spirituale, cioè vitale, che è presente in loro, e per quello che possono diventare. Eros e filosofia, eros e sapere, sono strettamente legati tra loro.

Ma intanto potremmo evocare un altro grande filosofo, discepolo di Platone e al tempo stesso suo grande critico (tanto che nel celebre quadro di Raffaello, “La scuola di Atene”, viene raffigurato accanto a Platone stesso, al centro della scena, ma in un atteggiamento esattamente antitetico: Platone con la mano indica il cielo, lui la terra). Intendo parlare, ovviamente, di **Aristotele**. Aristotele afferma che l’essere di ogni ente si definisce come passaggio dalla potenza all’atto. Forzando leggermente la configurazione originaria di questa coppia di concetti, potremmo dire che il fine dell’uomo, di ogni singolo uomo, consiste nel **diventare ciò che è**, nel realizzare le sue potenzialità. Quindi anche nel comprendere quale sia la sua profonda vocazione (Teeteto diventerà un grande matematico) e nel realizzarla. Fine dell’educatore (anche di Socrate, come di qualsiasi educatore) sarà quello di comprendere queste potenzialità, di individuare la forma di intelligenza e l’interesse che potrebbero strutturare la personalità del discepolo (dell’alunno) e consentire a questa intelligenza e a questo interesse di emergere, prendere forma e, finalmente, di confrontarsi con altre forme di intelligenza, con altre forme di interesse. Cioè di entrare in un contesto più ampio. Di passare dal particolare all’universale. Con una avvertenza: **le forme di intelligenza**, come ci ha ampiamente spiegato lo psicologo cognitivista americano **Howard Gardner**, sono molte. Molte sono le “formae mentis”, anche se il nostro sistema scolastico, e alle spalle di questo la nostra società (le cui richieste sono ispirate alla forma predominante di intelligenza tipica dell’era della tecnica - come direbbero **Heidegger** o la **Scuola di Francoforte**), sono tentati talvolta di privilegiarne solo alcune, più funzionali alla riproduzione dei meccanismi di controllo sociale.

Torniamo al passo platonico. Come abbiamo visto, Teeteto dice a Socrate: “quanto a me, ho detto per mezzo tuo più di quanto avessi in me stesso”. E Socrate commenta: “Se, dunque, d’altre cose dopo queste tenterai di diventare gravido, o Teeteto, se lo diventerai, grazie alla presente ricerca sarai pieno di cose migliori, e se sarai vuoto, meno pesante sarai a chi sarà con te, e più mite, saggiamente non credendo di sapere quel che non sai. Questo soltanto può la mia arte, nulla di più.” Passaggio meraviglioso! Vi è contenuto tutto quanto abbiamo già intravisto, più molte altre cose ancora.

“Sarai pieno di cose migliori”: avrai attraversato un processo di crescita, avrai sviluppato almeno alcune di quelle potenzialità che erano presenti nella tua personalità e nella tua intelligenza, avrai raggiunto una maggiore consapevolezza di te. E, direbbe Aristotele, avrai prodotto tutto questo attraverso la **meraviglia**. C’è un momento centrale nel processo educativo: è quello nel quale l’alunno coglie lo spessore, la profondità e le possibili implicazioni di un’idea. Le coglie lui, grazie all’intervento “maieutico” dell’insegnante, naturalmente. Senza l’insegnante questo meccanismo probabilmente non scatterebbe, ma la conquista dell’idea è dell’alunno stesso. Quando poi il giovane riesce ad anticipare, grazie proprio a questa comprensione che si è prodotta in lui, ciò che poco dopo l’insegnante dirà, allora l’obiettivo fondamentale del dialogo educativo si è pienamente realizzato. E’ avvenuto che quell’essere “gravido” di cui parla Socrate ha dato vita a qualcosa di nuovo. Questo produce nella mente del giovane meraviglia, cioè piacere della domanda e piacere della scoperta. Questo rafforza la sua sicurezza, il gusto della ricerca e il desiderio di proseguire. D’altra parte a questo serve prima di tutto l’insegnamento-apprendimento di una disciplina: ad aprire orizzonti, a far intravedere al discente possibilità intorno alle quali potrebbero nascere interessi e passioni personali.

Socrate afferma anche: “se sarai vuoto, meno pesante sarai a chi sarà con te, e più mite, saggiamente non credendo di sapere quel che non sai. Questo soltanto può la mia arte, nulla di più.” Ci troviamo qui di fronte ad un appello che riguarda, ancora, sia il discepolo che il suo maestro, o, meglio, la sua guida. Si tratta in fondo di un richiamo ai **limiti** propri dell’uomo. Il sapere di non sapere invita alla consapevolezza intorno a questi limiti. Che è poi la consapevolezza e l’assunzione della condizione umana. Non è un appello scontato.

Al contrario, il giovane cresce proprio attraverso la progressiva assimilazione di limiti: limiti rispetto al sapere (quindi umiltà intellettuale), limiti che provengono dalle regole sociali che occorre seguire, limiti etici nelle relazioni che ci legano all'altro, limiti derivanti dalla natura temporale dell'esistenza, che occorre non sciupare. Questo graduale apprendimento dovrebbe condurlo ad essere, al tempo stesso, più tollerante e più responsabile. Purtroppo molto spesso accade che questi limiti non vengano interiorizzati, con enorme danno per la personalità stessa del giovane (nel frattempo magari diventato adulto), che continua a vivere nell'illusione dell'onnipotenza, e che sarà destinato a non sopportare-superare gli inevitabili ostacoli che la vita gli presenterà. Poiché crescere, insegna **Freud**, significa anche passare dal principio del piacere al principio di realtà, sopportando e gestendo in modo costruttivo il duro insegnamento della rinuncia.

Annotazione: **il senso del limite non riguarda solo il discente**. Socrate-Platone infatti dice: "Questo soltanto può la mia arte, nulla di più."! Non si poteva sintetizzare meglio quello che potremmo definire il limite insuperabile di ogni metodo, di ogni pedagogia, di ogni insegnante. Perché limitati non sono solo il sapere e, ovviamente, colui che deve ancora imparare quasi tutto. Limitati sono soprattutto colui che insegna e i metodi che utilizza. Non esiste, né in cielo né in terra, alcuna pedagogia che sia in grado di "risolvere" la questione complicatissima del rapporto educativo. Le tassonomie elaborate dai pedagogisti, le teorie dei curricula e via dicendo che vengono proposte, talvolta con illusorie pretese taumaturgiche, nelle nostre facoltà universitarie sono certo utili (e sarebbero tanto più utili se proposte e discusse con chi opera concretamente sul campo, nelle classi), ma spesso, troppo spesso, si scontrano con la complessa e sfuggente realtà del rapporto che si istituisce tra insegnante e alunni di una classe.

Questo rapporto è per molti aspetti imprevedibile, e vive attraverso una quantità di elementi che sono difficilmente formalizzabili all'interno di un modello teorico coerente e semplice. Per non allontanarci troppo dallo spunto contenuto nel passaggio platonico, diciamo semplicemente che il rapporto tra insegnante e alunno è prima di tutto **un rapporto "in situazione"**, nel quale è consentito percorrere solo alcuni sentieri. L'insegnante deve avere consapevolezza dei limiti inerenti alla propria azione e assumerli facendone il nodo intorno al quale incentrare il proprio insegnamento: **l'esperienza del limite** rinvia infatti a quella della ricerca, all'esperienza della curiosità, alla pratica della collaborazione. Consapevolezza del limite significa ancora rispettare la personalità dell'alunno, rinunciare al tentativo di "plasmare" l'intelligenza. Un tentativo di questo genere provocherebbe solamente sospetto, ostilità, sospetto da parte del giovane: cioè impossibilità di imparare. Ma soprattutto impedirebbe la maturazione del senso di responsabilità individuale. Poiché c'è sempre, ed è fondamentale che ci sia, il momento nel quale l'alunno va lasciato solo, libero di fare le sue scelte. Interessarsi a lui non significa sostituirsi a lui. Atteggiamenti eccessivamente protettivi o eccessivamente direttivi producono lo stesso risultato: personalità e intelligenze insicure e bisognose di un'autorità.

Esiste infine un altro aspetto di questa limitatezza del rapporto tra alunno e insegnante, quello, più profondo e basilare, che ci ricorda che questo rapporto è sempre un rapporto tra due persone, o se si vuole, tra due esistenze. Ma su questo torneremo più avanti.

Ritorniamo ancora al Teeteto. Socrate (Platone) ricorda al suo giovane interlocutore la fatica che hanno insieme sopportato, la strada che hanno percorso. Dice: "grazie alla presente ricerca". Dunque qualcosa è avvenuto, concretamente, un evento si è materializzato, grazie alla collaborazione dei diversi interlocutori. Che cosa si è realizzato? Essi hanno vissuto **un'esperienza di ricerca**.

Non sottovalutiamo che si è trattato di un'esperienza, di qualcosa che non ha solo sfiorato la mente del giovane, velocemente, in una situazione di passività, ma di qualcosa che egli ha attivamente vissuto e che ha prodotto in lui, anche in misura minima, una trasformazione.

Il dialogo rinvia dunque alla ricerca. Analizziamo questo nesso fondamentale.

Il dialogo allontana dall'illusione del possesso e si fonda al contrario su una ricerca sempre aperta e su un **intreccio** di visioni diverse della verità, il che rinvia ad un secondo significato di quella particella, il dia-, che costituisce la parola dialogo. Dia- non rinvia solo al "passaggio", ma anche, e in modo altrettanto necessario, alla **separazione**, alla divisione, alla dualità. A quale dimensione apre questa dualità? Innanzi tutto a quella della **pluralità**: non sono solo, il mio discorso non può ridursi ad una semplice asserzione, ad una mera affermazione non argomentabile. In secondo luogo alla **differenza**: l'altro logos è diverso, forse anche opposto al mio. Ma è proprio con l'altro logos che si intreccia il dialogo. La relazione si fonda sulla differenza. E' la stessa forma che un altro filosofo, **Hegel**, attribuisce al modo di procedere dialettico (il termine "dialettica", d'altra parte, attraversa tutta la storia della filosofia, assumendo significati sempre un po' diversi): la totalità è insieme relazione e differenza, relazione che conserva le differenze in quanto tali. Ma che attraverso l'intreccio tra le differenti posizioni produce qualcosa di nuovo, consente di raggiungere un livello più alto e un contesto più ampio, nuovo, nel quale i due logoi, diversi ed opposti, acquistano un significato che prima non esisteva. In termini di comunicazione ciò significa che questo processo non può svilupparsi se non si incontrano, nella loro differenza, affermazioni diverse e diverse identità, e se, al tempo stesso, queste diverse identità non sono spinte dalla sincera, onesta esigenza di interagire, con lo scopo, ultimo, di ricercare la verità.

Il dialogo costituisce il perno intorno al quale deve ruotare ogni intervento di tipo educativo, e comporta implicazioni di tipo esistenziale, etico-politico e infine, più in generale conoscitivo (cioè riguardanti la verità e le modalità concrete del nostro accesso ad essa).

**Sul piano esistenziale**, dell'identità personale e dell'acquisizione di un sé, se non si pone **l'altro in quanto altro**, e non si pone se stesso come altro rispetto all'altro, non si può diventare davvero **soggetto**. Per essere soggetto ho bisogno, potremmo dire con **Lévinas**, dello "sguardo" dell'altro. Solo questo mi fa scoprire, in un solo istante, l'alterità dell'altro e la mia "intima" alterità, la mia **passività**, la zona d'ombra di cui io non dispongo, sebbene sia "mia". L'immagine, il racconto, che l'altro mi rinvia, attraverso le parole, o attraverso uno sguardo, mi offrono un nuovo profilo di me stesso. E, come ogni profilo, anche questo si inserisce all'interno di un fluire di "profili" che si concatenano tra loro in vario modo (anche drammatico) approfondendo la mia conoscenza di me senza mai esaurirla.

D'altro canto, se io non esperisco questa mia passività, e l'alterità dell'altro, rischio di assimilare l'altro a me, di farne semplicemente un "alter ego", una proiezione del mio ego. E allora anche io sono meno ego. Detto in altri termini: la piena apprensione di me come soggetto necessita della contemporanea apprensione dell'**esperienza del limite**. E questo vale in entrambe le direzioni: se io non sono soggetto, l'altro non lo è; se io non riconosco in me i caratteri del soggetto, non posso riconoscerli nell'altro; analogamente: se io non oppongo una "resistenza" all'azione dell'altro, alla sua intenzionalità, l'altro non diventa soggetto. Sia nel senso che non lo diventa per me (io non riesco a considerarlo tale), sia nel senso che non lo diventa per sé (lui stesso non può considerarsi tale).

L'esperienza del limite diventa costitutiva del soggetto stesso, e può avvenire solo all'interno della dimensione intersoggettiva. L'esperienza del limite è anche **esperienza della relazione**: solo nella relazione con l'alterità (in tutte le sue forme) il soggetto si costituisce in quanto soggetto. Non soggetto puro, adamantino, monolitico, bensì **soggetto complesso**, polo regolativo di molteplici prospettive e punto di intersezione di piani diversi. Sintesi aperta, equilibrio in divenire. Perciò l'esperienza della relazione non può diventare esperienza di uno stato di quiete, ma si manifesta come tensione, dialettica che non giunge a Totalità conclusa. Potremmo dire con **Hegel** che ogni coscienza che vuole affermarsi in quanto libera e autonoma ha bisogno del riconoscimento da parte dell'altra coscienza. Tuttavia il **riconoscimento** da parte dell'altra coscienza apre un conflitto, in quanto essa, se è dal canto suo indipendente ed autonoma, limita l'indipendenza e l'autonomia della prima coscienza. E' una situazione intimamente **contraddittoria e conflittuale**. D'altra parte per essere soggetto occorre avere di fronte a sé un soggetto. Altrimenti la nostra libertà diventa "astratta", cioè priva di mediazione e quindi di realtà. Una libertà che non si misuri sulla realtà, a partire da ostacoli, "resistenze", non può essere considerata reale.

Il soggetto non può essere tale se non compie quel movimento complesso di affermazione, di negazione e infine di ritorno a sé che lo costituisce in quanto soggetto pieno, cioè totalità (determinata), cioè identità che contiene in sé l'alterità. Il soggetto è tale solo se contiene in sé l'altro, e se l'altro non è ridotto a nulla, non è "consumato" in quanto mero fenomeno, cioè non è ridotto e assimilato all'attività autoreferenziale del soggetto. L'altro deve essere esso stesso soggetto affinché il soggetto che lo pone sia davvero soggetto.

Occorre dunque distinguere, con **Ricoeur**, tra una ricerca di identità come tentativo di restare legati a un **idem**, alla conservazione di caratteri che permangono uguali nel tempo, e una idea di identità come costruzione di un **ipse**, cioè del **Sé**, dinamica, capace di compiere il movimento di uscita e di ritorno, capace di integrare dentro di sé l'alterità in tutte le sue forme, capace di costruire progressivamente la sua unità attraverso le molteplici esperienze della vita.

Emerge così un tratto del metodo dialogico che risulta essere tutt'altro che pacificante. Un lato conflittuale, necessariamente oppositivo, anche se assolutamente non distruttivo. Attraverso questo approccio relazionale infatti si incontrano il tema delle regole e più in generale **la dimensione etica**. Mettersi in relazione infatti significa disporsi ad accettare norme comuni. Il dialogo comporta il **rispetto** dell'interlocutore, e quindi l'acquisizione di un habitus che potremmo definire, con **Kant**, la capacità di considerare l'altro uomo sempre anche come un fine e mai solo come un mezzo, come soggetto come me a pieno titolo. Implica lo sforzo di concentrare la propria attenzione sul contenuto razionale delle sue argomentazioni (al di là delle mie adesioni pre-razionali a sistemi di verità e a valori ritenuti non negoziabili). Necessita di un ordine nello sviluppo e nella articolazione della discussione. Insomma, pone gli interlocutori all'interno di uno **spazio impersonale**, anzi li educa ad entrare e frequentare questo spazio, che poi è lo spazio di un **logos comune**, vincolante per tutti.

In questo spazio, e grazie al dialogo, il giovane progressivamente impara a **gestire il conflitto**. Che è prima di tutto conflitto tra principi e idee diverse, spesso opposte. Impara ad esempio ad affrontare il terribile problema del rapporto tra morale individuale ed etica della comunità, o, anche, tra etica dei principi ed etica della responsabilità. Tutta la storia del pensiero, e tutta la storia tout court, è attraversata dal problema fondamentale del rapporto tra l'adesione alla comunità e alle sue leggi e l'adesione ad una norma vincolante per la coscienza individuale e potenzialmente in contrasto con le leggi scritte. Non riducibile ad esse. Norma giusta in sé, a prescindere dal fatto che, in quel determinato luogo e in quel determinato tempo, sia o meno realiz-

zata. E' il contrasto classico, così ben descritto dalla cultura greca, tra **Dike** (giustizia) e **Nomos** (legge). Si tratta di un conflitto, che, come accade nell'Antigone sofoclea, può diventare lacerante, irresolubile. Ma è un conflitto che ogni civiltà, e comunque soprattutto la nostra, è destinata a sperimentare. Come si può accettare di tacitare la **coscienza interiore** in nome di vincoli comuni? A che cosa può condurre, a che cosa ha già condotto, il silenzio della coscienza di fronte alla logica "oggettiva" della ragion di Stato, all'obbedienza richiesta dalle tante forme che il potere assume? D'altra parte, la coscienza individuale non può annullare l'altra dimensione, quella della **eticità**, che riconduce al vivere insieme, al bisogno umano di vivere con gli altri, e che, ad un certo livello, si esprime anche per mezzo di leggi scritte. Lo stare insieme è altrettanto importante: è "vitale".

Di più: è connotato all'essenza stessa della **moralità individuale**, che, se non è una semplice formula autoreferenziale, solipsistica, e quindi vuota, contiene di per sé un **riferimento all'altro**, agli altri. Vale a dire che nel momento in cui formulo, anche in foro interiore, una qualche regola morale, questa implica già in sé il riferimento all'altro. Sia in quanto non può che essere l'altro il destinatario di questa formula, la quale è anche un appello, o un invito, sia in quanto posso elaborare questa formula perché dentro di me l'altro è già da sempre presente, **mi costituisce**, e mi costituisce proprio in quanto persona, razionale, dotata di linguaggio. E' solo attraverso i miei genitori, e la mia famiglia, e la comunità in cui vivo che imparo a pensare, a parlare, a scambiare informazioni e persino emozioni. L'altro è in me prima ancora che io diventi io. E io divento io solo grazie all'altro.

Ora, il bisogno di giustizia, al di là delle regole scritte (e non scritte) che costituiscono una comunità ed uno Stato, cresce sulla base di questo ethos, e a questo ethos è rivolto, su questo ethos cresce e questo ethos cerca anche di mutare. Il principio morale, Dike, mi consente di valutare, di indirizzare la comunità e le leggi scritte dello Stato. Ma non può lacerare questo **tessuto**. Ogni affermazione di principi morali universali, direbbe Ricoeur, si costituisce all'interno di un orizzonte che è caratterizzato dal bisogno originario del "vivere bene, con e per l'altro, all'interno di istituzioni giuste".

Va sottolineato, perché molto spesso, soprattutto in questi ultimi tempi, alcune affermazioni forti, da parte di non credenti, e da parte delle gerarchie della Chiesa, sono andate invece nella direzione della lacerazione di questo tessuto comune, sul quale si fonda ogni possibilità di comunicazione.

Naturalmente la sintesi definitiva tra l'aspirazione ad una vita buona, soddisfacente, il rispetto di norme universali e l'esigenza di non abbandonare il terreno dell'ethos comune, non è mai data, ma va costruita quotidianamente attraverso equilibri estremamente precari. Ma a questo va educato il giovane. E a questo non si può aspirare se non attraverso lo sviluppo del dialogo. Quindi si tratta di **educare al dialogo attraverso il dialogo**.

Il dialogo ha infine forti implicazioni sul piano della **verità** e dell'**atteggiamento conoscitivo** che ad essa si collega. Non può esistere dialogo, infatti, se non vi è la convinzione che nel discorso dell'altro vi sia, almeno, un germe di verità, e se si ritiene, al contrario, che l'accesso alla verità sia uno solo, il proprio. Il che non vuol dire indulgere al relativismo, ma semplicemente accettare l'idea che i percorsi verso la verità possano essere molti e diversi, che debbano confrontarsi ed interagire, e che, soprattutto, si possa non solo convincere ma anche **venire convinti** dall'interlocutore. Questo significa essere disposti a modificare almeno in parte il proprio punto di vista sul mondo, a entrare in un'ottica fallibilistica, nella quale si mettono alla prova le proprie convinzioni e si trasformano le difficoltà in un'occasione di approfondimento della ricerca. In altre parole: occorre prendersi (reciprocamente) sul serio.

In questo ambito la vera opposizione non consiste nella differenza tra chi è nel vero e chi resta nell'errore, bensì tra **due diverse concezioni della verità**.

Il riferimento ad un piano così "alto", così "filosofico" può forse apparire troppo astratto. Ma se non facciamo un passo indietro rispetto alle questioni particolari, molto concrete, se non facciamo un passo verso l'astratto, non riusciamo a comprendere su quale terreno si può sviluppare quel tessuto comune al quale si faceva riferimento.

Da un lato abbiamo una concezione per la quale la verità è data, è definita, una volta per tutte, ed è già contenuta o in una rivelazione, o in un insieme di "fatti", o in una serie di proposizioni logicamente collegabili tra loro. Tutt'al più si può svelare ai nostri occhi, o ai nostri ragionamenti, in modo graduale. Ma sempre comunque in modo lineare, senza ripensamenti, per semplice somma di affermazioni. O come mera applicazione di una affermazione già formulata. Poiché pronunciare la verità significa rispecchiare lo stato oggettivo delle cose. E' un po' come se la verità stesse alle nostre spalle, già definita ma non del tutto chiara, o di fronte ai nostri occhi, come un oggetto al quale bisogna semplicemente adattare la nostra mente. Secondo la formula di S. Tommaso, la verità è "adaequatio intellectus et rei".

E così anche nel campo della morale si tratta di svelare i criteri "naturali" che ci consentono di distinguere il bene dal male, ciò che è giusto in sé rispetto a ciò che è semplicemente "legale". La verità, come il bene, è qualcosa di naturale, inscritto nella natura che gli dei ci hanno dato, o Dio ha stabilito, o la ragione è in grado di definire una volta per tutte individuando appunto i caratteri dell'essenza umana. La "naturale" ragione della natura umana.

Il problema, la domanda a questo punto è, ovviamente: che cosa è “naturale”? Purtroppo l’idea che esista qualcosa di naturale, una verità, un principio morale, un carattere dell’uomo, si è prestato a molte, e opposte, interpretazioni, spesso estremamente pericolose. Ad esempio quando si è identificata con l’idea di un naturale, ed eterno, conflitto tra popoli, o razze.

Questo vuol dire che dobbiamo rinunciare a pensare che esista una verità?

A prescindere dal dubbio (anzi, dalla certezza) che al relativismo si voglia sostituire un “assolutismo” che non pare maggiormente rassicurante (e in che cosa consisterebbe? chi sarebbe in grado di formularne i principi? quali strumenti utilizzerebbe per affermarlo?), bisognerebbe rivalutare, dopo anni di invettive, il concetto di relatività.

**Relatività, non relativismo.** Relatività nel senso di consapevolezza della propria **finitezza**, della **precarietà** del sapere umano, del suo essere sempre solo **probabile** e non certo. Del suo essere **ricerca** e non possesso.

Ancora una volta ci può aiutare Platone, con il **mito di Eros**. Eros è figlio di Penia, mancanza, e Poros, ingegno. Eros è dunque mancanza e ricerca, cioè **tensione**. In quanto tale è filosofo, e la ricerca, con la quale si identifica è positiva in sé, al di là di ciò a cui può condurre, poiché è già il segno di un’aspirazione a trascendere se stessi, è il movimento stesso di questa trascendenza.

Eros-filosofo non è dunque possesso. Ma attenzione: **Eros non è estraneo alla verità**. Non si cerca né ciò che si ignora del tutto né ciò che già si possiede. La verità (come ricerca) è la cornice entro la quale raffiguriamo le diverse immagini e i diversi modelli della ricerca. Entro la quale percorriamo strade diverse ma non estranee l’una all’altra. Certo i quadri che prendono forma davanti ai nostri occhi possono apparire anche molto lontani tra loro. Ma emergono all’interno di una stessa attività. **Siamo condannati alla verità** e lo scettico che afferma che non esiste alcuna verità si contraddice nel momento stesso in cui pronuncia questa proposizione che, ovviamente, ha la pretesa di essere vera.

Ma la verità deve essere pensata come ricerca, tensione. Come insegnano Socrate e Platone. E si nutre del senso del limite. Questo senso del limite, che è anche senso del mistero, può appartenere, o può mancare, tanto alla verità in senso religioso, teologico, che alla verità in senso terreno, puramente umano.

**Ai credenti** può accadere di ritenere che il loro pensare, e il loro parlare di Dio siano il pensiero e la parola di Dio stesso. Perdendo di vista l’immensa distanza che accompagna la vicinanza a Dio. Distanza che scaturisce dal fatto semplice, banale, che l’uomo non è Dio. Che il finito non è infinito. E che quindi ogni parola che il finito usa per definire l’infinito è inadeguata, parziale, anche se non falsa.

Allo stesso modo può accadere **ai non credenti** di smarrire la percezione dei limiti della ragione umana. Può accadere che alla fede religiosa si sostituisca una fede nella onnipotenza della ragione. E’ accaduto: tutte le volte in cui la ragione è sfociata in quello che **Husserl** chiamava “**oggettivismo**”. Che significa dimenticare le radici umane, e storiche, della conoscenza. O anche: dimenticare che la conoscenza è una **costruzione**, e non un passivo rispecchiamento di una verità che sta là di fronte a noi. La scienza, o meglio **le scienze** (e bisogna sottolineare questo uso **plurale** del termine) sono una costruzione, una faticosa, creativa, profonda opera di costruzione. E’ contraddittorio pensare che ciò che viene formulato dall’uomo in termini di proposizioni descrittive-esplicative della natura non porti con sé il marchio dell’umano. A meno che l’uomo si metta in parentesi nel momento stesso in cui formula queste proposizioni, e la sua voce scompaia. O a meno che l’uomo pensi di collocarsi in una posizione “di sorvolo”, capace di stare contemporaneamente dentro e fuori la realtà che intende conoscere e di cui fa parte. Aspirazione che mira, in fondo, ad una identificazione con Dio.

L’oggettivismo comporta quindi un atteggiamento dogmatico, che si presenta speculare rispetto a quello religioso, quando quest’ultimo, come si è detto, perde il senso della propria dimensione interpretativa. L’oggettivismo, inoltre, nel trattare l’uomo come semplice “cosa” (fisica o psichica), e non come costruttore di significati, finisce per produrre **una modernizzazione alienante**, volta alla manipolazione, che annulla ogni riflessione sui fini, sul “perché”, e si concentra essenzialmente sul “come”. Una modernizzazione nella quale il pensiero si identifica con **la tecnica**, alla quale non si può mai porre il problema del senso di ciò che fa, poiché il suo senso risiede essenzialmente nel rendere possibile il fare qualcosa. Ma una tecnica sganciata dal senso, dalle domande sui fini per i quali viene utilizzata, finisce per diventare totalmente autonoma. E per diffondere al di là di se stessa una sorta di imperialismo dei mezzi sui fini. Una colonizzazione di tutti gli ambiti di vita. Generando una società nella quale il cittadino diventa semplicemente un produttore o un consumatore, incapace di chiedersi il senso di ciò che fa, dal momento che il senso risiede integralmente nel risolvere il problema di come fare ciò che si dà per scontato si debba fare.

Che la scienza sia una costruzione, che la scienza non sia una, ma molte, che i metodi siano molti, che l’osservatore non possa mai essere desituato, che i piani di spiegazione siano sempre molti, e la realtà si collochi all’orizzonte di questi molteplici piani, tutto questo è ormai da decenni patrimonio della scienza più avvertita, e della filosofia che di questi problemi si occupa. Qualcuno ha chiamato tutto questo “**complessità**”. E si potrebbe aggiungere che non solo le scienze ci parlano di verità, che esse non ne possiedono il monopolio, ma che **la verità si declina in molti modi**, e che l’arte, la letteratura, le religioni individuano modalità di accesso al vero diverse ma altrettanto rivelatrici.

Tutto dipende naturalmente da che cosa intendiamo per verità. Ma è facile constatare che anche solo rimanendo all'interno del campo delle scienze dell'uomo il concetto di verità si complica enormemente. Entrano in gioco categorie come finalità, motivazione, attribuzione di senso ecc..

Usciamo poi dall'ambito delle scienze, naturali o umane. Pensiamo all'arte. L'idea che l'arte rappresenti non solo un piacevole diletto per i nostri sensi, ma che al contrario possa costituire un diverso, e altrettanto profondo, accesso alla verità, è presente nel Romanticismo, in Hegel, in Schopenhauer. La narrazione di un romanzo, la parola evocativa della poesia, il dipinto, la scultura, il brano musicale ecc. possono disvelare dimensioni della realtà che con altri mezzi non potremmo mai attingere. Si tratta in questi casi di portare alla luce, di dare immagine, o parola, a strati profondi di senso che altrimenti resterebbero sepolti. A questo emergere di dimensioni nuove di senso non possiamo che attribuire il nome di "verità".

**Educare alla complessità** significa non tanto intervenire sui programmi quanto **cambiare i paradigmi** che informano il nostro approccio alla conoscenza del mondo. Significa cioè educare a pensare in modo interdipendente i fatti, i problemi e i modelli di spiegazione, tenendo insieme **la pluralità** e la diversità e **l'unità**, senza vanificare né l'una né l'altra). Significa sviluppare la capacità di individuare i contesti, al di là delle informazioni parziali; cogliere l'aspetto problematico-aperto delle discipline, studiandole come sistemi di risposte a problemi che volta a volta emergono al loro interno, pensare i rapporti, le interrelazioni tra le discipline; e tutto questo invitando l'allievo stesso a sviluppare problemi. Significa inoltre abituare a pensare la realtà come soggetta a molteplici vie d'accesso, a coglierla come insieme di immagini e narrazioni diverse, di piani diversi di comprensione, tra i quali esiste rapporto ma non sintesi definitiva e chiusa. Implica il riflettere sull'uomo come "totalmente biologico e totalmente culturale" (**Morin**, *La testa ben fatta*, Ed. Cortina, p. 37), cercando di connettere queste diverse dimensioni senza annullarle ma cogliendone le connessioni. Si lega alla capacità di individuare la propria collocazione geografica, culturale, storica e al tempo stesso alla capacità di collegarla ad altri contesti geografici, culturali, storici - non restando chiusi dentro un'ottica eurocentrica. Conseguentemente significa collocarsi in modo attivo di fronte al proprio passato, affrontando il problema della memoria, e cioè del rapporto sempre aperto con ciò che è stato, rapporto soggetto a interpretazioni sempre nuove, in movimento. Questo tipo di approccio all'educazione ha infine come obiettivo la capacità di agire in termini di libertà e al tempo stesso di responsabilità, connettendo la dimensione della conoscenza a quella della saggezza, come avveniva nelle grandi scuole della filosofia greca, per le quali le due dimensioni non erano affatto separabili.

Tutto questo si potrebbe sintetizzare dicendo che, in termini cognitivi, bisogna non arrestarsi al mero livello dell'apprendimento di dati, o di catene di operazioni, ma elevarsi al piano della "**comprensione**", cioè, come dice **Bruner** (*La cultura dell'educazione*, Ed. Feltrinelli, p. 9), "cogliere il posto occupato da un'idea o da un fatto in una più generale struttura di conoscenza", utilizzando poi la struttura concettuale per render i particolari più evidenti e comprensibili. Quindi passare dall'**informazione** alla **struttura** e poi dalla struttura di nuovo a informazioni particolari, all'interno di un processo circolare che rende palese l'obiettivo vero dell'istruzione, vale a dire la sua **profondità** piuttosto che la sua ampiezza. Non è aumentando il numero delle discipline studiate a scuola, come si era tentato di fare qualche anno addietro, che l'istruzione diventa più moderna, ma piuttosto sviluppando l'apprendimento delle connessioni logiche e delle strutture significanti che le sorreggono.

E' alla capacità di cogliere e produrre "**senso**" che la scuola deve puntare. Poiché è proprio di senso che la nostra società ha bisogno, è al senso che aspira più o meno consapevolmente, è della mancanza di senso che ha paura, è ancora a causa della mancanza di senso che rischia di frantumarsi. L'epoca attuale, che alcuni definiscono "**post-moderna**", offre opportunità enormi in ogni campo della nostra vita, e offre al tempo stesso margini significativi e gratificanti di libertà, che non possiamo che considerare irrinunciabili, pena il ritorno a forme di comportamento certamente più normative ma inautentiche. Ma essa presenta al tempo stesso rischi che non vanno sottovalutati.

La nostra civiltà ha sostituito alla ricerca del senso e della verità la dimensione di un trascorrere superficiale da un'esperienza ad un'altra, senza mai soffermarsi su nessuna, senza mai costruire un'identità, senza mai maturare una profondità di pensiero, di vita. Senza mai raggiungere, o quanto meno cercare, una forma di "autenticità". Si tratta in qualche modo di quello stato dell'esistenza che **Kierkegaard** chiamava "estetico", nel quale il piacere immediato, o anche solo il passaggio da un piacere ad un altro, costituiscono l'orizzonte ultimo dell'uomo. Un trascorrere che non consente costruzione. E sul quale non può che edificarsi una società "liquida", come dice **Baumann**. Una società caratterizzata da una sorta di "bricolage" esistenziale: l'esigenza di provare stili di vita diversi, senza immergersi in nessuno, di consumare velocemente rapporti umani "interessanti" (e nella parola "interesse" ciò che conta è proprio quel "inter", è cioè il passaggio e non la cosa, o la persona). Una società estremamente funzionale a rapporti di dominio complessi ma "solidi". Una società nella quale l'individuo "liquido", frammentato, può essere volta a volta inserito all'interno di sistemi di controllo che se anche sono estremamente "soft", non per questo risultano meno cogenti. In questo contesto l'individuo può anche illudersi di essere libero, anzi, di più: di essere "individuo", di costituire un in-

tero, una unità. Questa sua illusione è parte integrante del funzionamento dei diversi sistemi nei quali vive frammentato.

La questione centrale è dunque la nostra possibilità di essere (quanto più possibile) liberi e quindi autentici. **Autentici**: cioè capaci di assumere consapevolmente le nostre scelte, di sviluppare le nostre potenzialità. In questo risiede forse il nucleo essenziale della richiesta che serpeggia, non riconosciuta, tra i giovani. E' una **richiesta di senso**: dare senso alla propria esistenza. Un senso che non sia già inscritto nelle logiche del potere e nelle richieste del mercato. Si tratta di diventare ciò che si è, sviluppando le proprie potenzialità, ricercando in modo autonomo il proprio accesso alla verità. E non smarrendo **la dimensione del possibile**, che è esattamente quella che ci preserva dal pensare che l'orizzonte del presente sia "naturale" e invalicabile.

L'esito di questo percorso non può mai essere né totalmente identificabile, né garantito. Ma deve condurre ad intravedere la possibilità di realizzare nuove, e più mature forme di pensiero e di vita. Deve suscitare una **passione**, un desiderio verso qualcosa che al tempo stesso è e non è, rientra e non rientra all'interno dell'orizzonte attuale di esperienza del giovane. Un desiderio di ciò che non è ancora, di ciò che potrebbe essere. Questo desiderio è il sostrato potremmo dire affettivo, emozionale di ogni pensiero critico, di ogni forma di riflessione che intende rifiutare il conformismo, il pensiero unico, il già esistente.

Ma questa richiesta se non può ottenere risposta all'interno di una società liquida (per gli individui - ma molto solida per chi è in grado di esercitarne il controllo), non può esser soddisfatta neppure dal ritorno all'affermazione di una verità e ad un senso forse stabili ma eccessivamente semplici e lineari. Poiché la modernità, o la postmodernità, tutto sono fuorché semplici e lineari. La scuola e più in generale tutte le istituzioni o le "agenzie" formative devono misurarsi con questa configurazione nuova della società e della cultura. Una configurazione che può essere identificata solo con parametri complessi.

Educare al dialogo (attraverso il dialogo) e alla complessità: questo deve essere l'obiettivo fondamentale dell'istituzione scolastica. Ciò implica peraltro **la capacità di ascolto**. Ascolto di ciò che avviene al di fuori della nostra sfera individuale, ascolto delle narrazioni che emergono da discipline, forme di cultura, civiltà che non sono la nostra, ascolto degli altri in quanto davvero soggetti altri rispetto a noi.

Occorrono, per andare verso l'altro, come polo oggettivo delle nostre esperienze, o verso noi stessi, come agenti e soggetti delle nostre esperienze, un'attenzione e una capacità di ascolto che rifuggono dall'idea di poter esaurire la propria indagine. Bisogna perciò che, dopo aver fatto "**epoché**" cioè dopo aver sospeso i modelli di comprensione che già si possiedono, si lasci che sia l'altro a mostrare la propria struttura e il proprio senso. Un senso che però rimane all'orizzonte, in quanto campo aperto di **esplorazione** la quale non solo deve essere complessa e non lineare, ma che deve in qualche modo rendere conto di sé delle proprie radici. Deve porre la questione dell'origine della riflessione stessa, e della sua legittimità.

Questo atteggiamento si può chiamare "**empatia**". Essa è innanzi tutto "l'atto con il quale ci rendiamo conto che un altro, un'altra, è soggetto di esperienza come lo siamo noi: vive cioè sentimenti ed emozioni, compie atti volitivi e cognitivi" (Boella, *Sentire l'altro*, Ed. Cortina, p. XII).

L'empatia ha quindi prima di tutto a che fare con la "rivelazione" dell'altro, cioè con l'esperienza concreta dell'altro. Essa non va confusa con la simpatia, con la compassione, la pietà o l'amore. Queste ne sono possibili conseguenze. L'empatia è la condizione.

L'esperienza dell'altro è difficoltosa. L'altro comunque va "**scoperto**", anche se ci costituisce ed è già da sempre presente in noi. E lo si scopre nell'incontro concreto, determinato, situato, perciò sempre aperto a diverse possibilità. E tra queste possibilità c'è anche quella del mancato incontro. Dell'oggettivazione dell'altro. L'eccesso di presenza degli altri, ad esempio (come accade nella vita metropolitana, nella tipica condizione post-moderna) può impedire di incontrare davvero l'altro. Si incontrano gli altri e non si incontra l'altro (l'Altro). Cioè non si incontra l'alterità. Per esempio per eccesso di stimoli, perché si fondano i rapporti solo sull'"interesse" superficiale, o perché si filtra l'incontro attraverso un'immagine riduttiva dell'uomo (inteso ad esempio come mero homo oeconomicus).

Il mondo in cui vivo è un mondo di oggetti fisici e di soggetti come me, cioè di corpi viventi-senzienti, i quali sono, come me, centri di orientamento di altri mondi. So ciò che è espresso dal volto e dai gesti, ma so ciò che si nasconde dietro: questo è l'empatia. E' un "**rendersi conto**". Nei dati somatici dell'altro scopro il suo essere io e questa vita spirituale mi invade con una evidenza non paragonabile al modo in cui si danno gli oggetti fisici. "L'empatia è il fondamento di tutti gli atti (emotivi, cognitivi, volitivi, valutativi, narrativi ecc.) con cui entriamo in rapporto con un'altra persona" (Boella, *Sentire l'altro*, p.21). Questo nostro "renderci conto" attiva tutta la nostra sensibilità e l'intera vita della mente. E rappresenta il momento iniziale, appena precedente lo stare di fronte a qualcosa di esterno. In quell'istante l'altro "è lì", interno ed esterno rispetto a me, al confine tra estraneità e familiarità, attrazione e repulsione, vicinanza e lontananza. L'empatia non è vivere insieme all'altro il suo sentimento. E neppure farsi un concetto (quindi ragionando) preciso del sentimento dell'altro. Ma allargare la propria esperienza rendendola capace di accogliere il sentimento dell'altro e mantenendo al tempo stesso la distinzione tra me e l'altro.

Solo dopo questo momento può avvenire (può, ma non necessariamente avviene) una partecipazione emotiva. Ma può avvenire solo se l'**orizzonte della mia esperienza** si è allargato mediante l'atto empatico. Empatia significa anche "comunicazione-circolazione", e quindi possibilità di accesso all'altro. O anche solo disponibilità a mettersi in comunicazione e perciò rottura con un logos **autoreferenziale**, chiuso in sé, che tende ad autoconfermarsi e ad assimilare l'alterità alla propria identità, controllandola e dominandola. L'empatia si configura come esperienza dell'altro in quanto altro, che ne conserva la piena alterità e lo incontra nella sua alterità.

L'empatia è dunque **disponibilità emotiva, pre-intellettuale al dia-logos**. Costituisce il versante concreto, emotivo, esistenziale, di quel processo astratto, votato all'impersonalità e al rispetto di regole e procedure, rappresentato dal dialogo.

L'esercizio più consapevole di questa capacità, che per la verità è già presente nei rapporti intersoggettivi quotidiani, deve essere praticato in primo luogo dall'insegnante stesso, anche in vista di una didattica più efficace. Senza aver timore di venire meno al suo dovere di trasmettere gli aspetti formali delle discipline scolastiche, dal momento che tanto più sarà capace di entrare in comunicazione con i suoi alunni, tanto più sarà in grado di motivarli, di comprenderne la "forma mentis", gli interessi, le difficoltà che li caratterizzano. Sarà in grado di rendere attivi, eloquenti, vivi, i contenuti dei programmi. Tutto ciò è possibile solo se ci si pone in una **situazione di ascolto** nei confronti della domanda di senso che circola silenziosa nel mondo giovanile, così come nei confronti della sua dimensione emotiva. Con uno sforzo di **comprensione**, ma senza mai indulgere alla facile **giustificazione**, né venendo meno alla propria funzione educativa.

All'esercizio dell'empatia, necessario per l'insegnante, deve essere educato anche lo studente, proprio in quanto costituisce la condizione di pratica del dialogo. Ma esiste un solo modo per educarlo a questo: mettendolo, tutte le volte che sia possibile, nella situazione di praticare lui stesso dialogo ed empatia. Si può educare all'empatia solo attraverso l'empatia. Con risultati ovviamente tutt'altro che scontati.

L'empatia prepara e accompagna l'**incontro** con un corpo, un volto, un'esistenza concreta, che vive nel mio stesso spazio e, in un certo senso, lo "invade". Produce l'esperienza della **limitazione** del mio spazio e della mia illusione di onnipotenza. All'interno del significato che io attribuisco al mondo emergono altri significati, che altri producono. Attraverso il dialogo faccio emergere questa pluralità di rappresentazioni che vengono prodotte da questi soggetti "altri". Scopro il limite e inizia uno sforzo di **traduzione** delle esperienze e delle idee dell'altro nella lingua delle mie idee ed esperienze. Scopro elementi comuni, scopro convergenze, scopro differenze, e in questo stesso momento li accolgo in me, mi metto in relazione con ciò che mi è esterno. Comunque **interpreto** la chiamata che giunge dall'altro, e **mi trasformo**. Realizzo una maggiore conoscenza di me e allargo il mio orizzonte di esperienza. L'incontro empatico-dialogico tra due soggetti produce, quando avviene davvero, una trasformazione di entrambi, un intreccio tra i loro orizzonti di vita, di esperienza e di pensiero. In questo consiste in fondo ogni vera esperienza educativa.

Il che significa che non solo l'alunno, ma il **docente stesso** subisce un cambiamento, ogni volta che riesce a produrre, attraverso l'insegnamento della sua disciplina, o di alcune specifiche parti di essa, una relazione educativa. Questa è un'esperienza che tutti, o quasi, gli insegnanti, hanno, almeno una volta, vissuto: mutare il proprio punto di vista, o comprendere meglio ciò che si pensa, ciò che si sa, o ciò che si è, attraverso il dialogo, la discussione con i propri alunni.

D'altra parte è proprio in questo modo che si può produrre un **senso comune**, una narrazione aperta ma riconoscibile per tutti o per molti. In questo risiede il significato etico-politico del dialogo e della disposizione empatica all'ascolto. Non tratta infatti solo di sviluppare capacità strettamente cognitive (sempre che sia possibile distinguere e separare nettamente, nell'ambito educativo, questa dimensione da quella emotiva-motivazionale, o, più in generale, esistenziale). L'approccio dialogico investe immediatamente, per sua stessa essenza, l'ambito dell'ethos comune.

Perché il mettersi in ascolto e in dialogo implica mettersi in una condizione di **coinvolgimento** e quindi di accettazione, o di desiderio, di cambiamento. Si tratta di un'azione e quindi ha un'efficacia, produce un effetto. Cioè produce un **cambiamento nel modo di entrare in contatto con me stesso**, che ora non è più autoreferenziale. Io non posso più sentirmi autosufficiente, anzi: mi conosco attraverso l'effetto che l'ascolto-dialogo produce dentro di me, in quanto mi fa scoprire un aspetto (peraltro fondamentale) della mia esposizione all'altro. Questa percezione modifica il mio atteggiamento di fronte al mondo, il significato che io gli attribuisco. Il senso che guiderà i miei discorsi, le mie parole, il mio linguaggio. Acquisisco uno **sguardo diverso su quel mondo che pure resta comune**, a me e agli altri. Quindi mi rioriento e comincio a percepire e a pensare la realtà in modo più complesso, come incrocio e convergenza di prospettive differenti, molteplici. Si tratta del mondo come **costruzione intersoggettiva**, che si deve costruire e mai presupporre. Perciò incerta, ma aperta.

In fondo, da un certo punto di vista, il mondo è da sempre realtà intersoggettiva, in **quanto noi nasciamo nella dimensione della comunità**, del legame con l'altro. La mente, dice **Bruner**, ha un carattere sociale. L'altro, afferma **Ricoeur**, mi costituisce, da sempre; tanto che bisognerebbe imparare a pensare non solo la presenza dell'altro dentro di noi, ma noi stessi come "altro". Questa alterità che ci è così essenziale è anche ciò che consente di intraprendere la metodologia dell'ascolto-dialogo, ne è **la condizione**: possiamo ascolta-

re e dialogare perché l'altro non si identifica con noi ma, al tempo stesso, non ci è del tutto estraneo. Nasciamo, e impariamo a pensare all'interno del pensiero, a parlare all'interno di un linguaggio, a percepire all'interno della percezione. La famiglia e la società si strutturano attribuendo significati al mondo e noi impariamo all'interno di queste istituzioni ad attribuire significati secondo modalità anche personali.

Ma, da un altro punto di vista, il mondo in quanto mondo comune è qualcosa che va costruito, e la cui edificazione non è garantita. Questa costruzione si sviluppa solo in relazione con l'altro. **La relazione con l'altro**, potremmo dire, è all'**origine** di ogni nostra donazione di senso, ma è anche il **polo regolativo** di tutte le nostre azioni ed esplorazioni, ed è infine il **mezzo** entro il quale tutto questo avviene. Poiché il mondo è la circolazione, lo scambio, l'articolazione e persino la contrattazione che si realizza tra le diverse prospettive, tra le diverse modalità di donazione di senso.

Questa costruzione di un senso comune può svilupparsi solamente all'interno dell'ascolto-dialogo. Certo, non in una situazione di vuoto, senza punti di riferimento, senza contenuti. I contenuti, i problemi sui quali costruire una narrazione comune e aperta sono dati dalla **tradizione** nella quale ci è capitato di nascere. Questa tradizione è esattamente presente nei **programmi** che l'istituzione scolastica ci propone. E in questi programmi, attraverso specifici e determinati contenuti, si pongono già finalità e significati. All'interno di queste finalità e di questi contenuti, che costituiscono i **filtri** attraverso i quali attribuiamo significati alle cose, si sviluppa (può svilupparsi) l'esercizio dell'ascolto-dialogo. Ecco perché, sia detto di passaggio, la contrapposizione tra apprendimento di contenuti e apprendimento di competenze è assolutamente artificiosa.

L'opera di costruzione di una narrazione comune e aperta comporta necessariamente **una serie di condizioni**: il riconoscimento dell'altro come interlocutore, il rispetto nei suoi confronti e nei confronti delle sue pretese di verità, il rispetto della sua alterità e della sua differenza, l'accettazione di norme, implicite o esplicite, che regolino il dialogo, il consenso verso quei principi che fondano ogni forma di comunicazione (la comprensibilità delle proprie affermazioni, la pretesa di comunicare contenuti veri, in modo veritiero, cioè credibile, la correttezza delle espressioni usate all'interno dei contesti utilizzati). In definitiva: l'intenzione onesta che le proprie affermazioni, adeguatamente argomentate e dopo un'analisi ed un confronto veri, possano essere accettate da tutti.

Sappiamo benissimo però che queste condizioni presentano un ampio margine di **precarietà** e che una comunicazione **inautentica**, manipolatoria, ingannatrice è sempre possibile. E' inscritta nel fatto stesso che il rapporto con l'altro è anche conflittuale. Di più: esiste sempre la possibilità di un rifiuto di ogni forma di comunicazione, del silenzio che si trasforma in atto violento, distruttivo. Esiste cioè sempre la possibilità che il tessuto che ci lega e nel quale siamo nati sia lacerato. Ma questa è una possibilità "difettiva" rispetto alla assenza stessa del pensiero, del linguaggio e della percezione, che sono relazionali e intersoggettivi. Si potrebbe affermare che l'inganno può avvenire proprio perché si infrange la fiducia (e si gioca con essa), così come l'errore emerge a partire dalla possibilità di conoscere/riconoscere la verità.

Porsi sul piano della costruzione di una narrazione comune e aperta, e riflettere sulle condizioni che la fondano, significa aprire le porte alla dimensione propriamente etico-politica. In questo senso l'educazione all'ascolto-dialogo è immediatamente formativa sul piano etico-politico e predispose il terreno di quella "deontologia laica del domani" alla quale il titolo dell'intervento faceva riferimento.

**Infine: la questione della laicità della scuola.**

La possibilità del dialogo è esattamente ciò che fonda la legittimità dello Stato liberale e democratico. Non occorre cercare in qualche forma di religione o di convinzione assoluta il fondamento dei valori comuni, dell'esistenza della comunità e dello Stato. E' proprio nel dialogo che possiamo trovare, oggi, questo fondamento. Esso non si fonda né sul diritto divino né su quello naturale, ma neppure si fonda sul nulla. Poiché non possiamo sapere con certezza, in modo dogmatico dunque, ciò che Dio vuole da noi e per noi, né ciò che un presunto, storico, eterno diritto naturale sia. Ma possiamo constatare alcune cose: in primo luogo che esiste, di fatto, una **comunità**; in secondo luogo che esiste una comune esigenza di **attribuzione di senso**; infine che esiste una **comunicazione** che passa attraverso il linguaggio. Anche quando ci si scontra il conflitto avviene avanzando motivazioni, spiegazioni, talvolta anche in modo solo strumentale, e questo significa che in qualche modo siamo già da sempre in comunicazione. Dunque **siamo "condannati al dialogo"**. C'è solo un'alternativa al dialogo: il silenzio, che genera la violenza. Ma il silenzio è la negazione di ogni umanità. Il gesto violento che interrompe la comunicazione, che si sottrae al legame con l'altro, è esattamente la negazione dell'umano, poiché nell'uomo, in ogni uomo, ad un livello ancora più profondo, e basilare, addirittura pre-linguistico, c'è l'altro. Questo tessuto di comunicazione e prima ancora di com-presenza è ciò che fonda la comunità, la presenza di significati comuni, la possibilità di uno Stato democratico. Lo strumento per realizzare e conservare tutto questo è il dialogo. Ma il dialogo implica che nessuno pratichi la convinzione di possedere una verità assoluta. Altrimenti la comunità rischia di spezzarsi.

E' su questa base che si fonda **la laicità**. Laicità non significa ovviamente non credere. Tradizionalmente, a partire dal XVII secolo, ha significato separare i due ambiti, quello secolare e quello religioso, nella cono-

scienza, nella politica ecc. Questo principio, dal momento in cui si è affermato, ha svolto una funzione storica importantissima, poiché ci ha condotto fuori dalle guerre di religione.

Oggi forse occorre pensare la laicità in termini di società "**post-secolare**" (come dice **Habermas**). In una società di questo tipo la laicità, e il processo di modernizzazione che è sotteso, accolgono al proprio interno visioni del mondo e scale di valori, sia religiose che laiche, che intendono esprimersi pubblicamente e non solo "in foro interiore", e lo fanno prendendo onestamente in considerazione le esigenze e le argomentazioni che provengono da entrambe le parti. Si sviluppa perciò "**un processo complementare di apprendimento**" (Habermas, *Scienza e fede*, p. 16), nel quale le diverse aree si prendono sul serio e prendono sul serio i rispettivi contributi ai problemi che volta a volta emergono. Ma quest'ultima, emergente, accezione di laicità può realizzarsi solo se si rispettano le condizioni di cui si è parlato prima, le condizioni perché avvenga una forma di comunicazione inclusiva.

Su questa base si può affermare allora che la laicità non è solo **uno spazio neutrale** (anche questo, naturalmente, in quanto luogo che non appartiene a nessuno e quindi nel quale tutti possono esprimersi), ma piuttosto **lo spazio dell'incontro e del dibattito**. Che non esclude (illusoriamente) l'affermazione della propria identità e delle proprie convinzioni, ma che consente, e talvolta costringe, al rispetto di quelle altrui, al dibattito, e anche alla mediazione. Uno spazio che esclude una sola cosa: l'atteggiamento di affermazione assoluta di sé e di esclusione dell'altro.

La questione della laicità della scuola si inserisce all'interno di questa impostazione. Anzi, la scuola diventa l'istituzione specificamente preposta alla funzione di **educare alla laicità**. E questo attraverso la pratica dell'ascolto-dialogo, accettando e sviluppando il pluralismo delle opinioni e delle idee. La scuola deve necessariamente restare neutrale rispetto ad ogni visione del mondo, non assumerne nessuna come ufficiale, ma questa sua neutralità non si identifica con l'assenza (impossibile) di visioni del mondo. La sua neutralità serve ad istituire un luogo di confronto e di incontro. Il dialogo, lo si è detto, implica la differenza, ed anche il conflitto (regolato). Richiede di non mimetizzarsi dietro una finta assenza di identità, ma piuttosto di dichiarare e mettere in gioco le proprie posizioni, imparando a misurarle su quelle degli altri. Esige di accettare il gioco delle interpretazioni, educandosi ad una idea del vero-buono-bello come prodotto di una faticosa e comune costruzione umana.

*Enzo Novara*