

Quando educare significa resistere

di Lina Bertola*

In questo contributo¹ prenderò in considerazione l'Emile, pubblicato nel 1762².

Rousseau immagina che la formazione di Emile si svolga in campagna, in un ambiente fisicamente separato, in qualche modo immune dai pericoli e dalle seduzioni della società del suo tempo, con i suoi costumi, la sua cultura, le sue istituzioni, i suoi valori:

“Ecco un'altra ragione per cui io voglio allevare Emilio in campagna, lontano dalla canaglia dei servitori, gli ultimi degli uomini dopo i loro padroni; lontano dai perfidi costumi della città, che la vernice di cui si coprono rende seducenti e contagiosi per i fanciulli; invece i vizi dei contadini, senza ricercatezza e in tutta la loro grossolanità, sono più adatti a disgustare che a sedurre, quando non si ha alcun interesse a imitarli”.

La formazione di Emile è pensata “lontano”, in quello che potremmo chiamare un altrove, un altrove spaziale, fisico, ma soprattutto simbolico. Questo altrove simbolico indica, in prima approssimazione, l'esigenza di resistere alle sollecitazioni della società. La scelta di Rousseau di un atto di resistenza si configura fin da subito come condizione dell'educazione. Resistere significa impedire che la cultura influenzi, ostacoli, o addirittura vani-

fichi la formazione di Emile, perché *“Tutto è bene uscendo dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera tra le mani dell'uomo. Egli sforza un terreno a nutrire i prodotti propri di un altro, un albero a portare i frutti di un altro; mescola e confonde i climi, gli elementi le stagioni; [...] sconvolge tutto, altera tutto, ama le deformità, i mostri; non vuole nulla come l'ha fatto natura, neppure l'uomo;”* ma, aggiunge nel seguito, *“Senza di ciò tutto andrebbe peggio ancora, e la nostra specie non vuol essere formata a mezzo. Nello stato in cui ormai le cose si trovano, un uomo, abbandonato a se stesso fin dalla nascita, sarebbe fra gli altri il più alterato di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali nelle quali ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura e non metterebbero nulla al suo posto.”*

Rousseau non sembra più pensare, come in precedenti scritti, ad una natura cui si contrappone, in modo radicale, la cultura; non c'è l'idea di una cultura intrinsecamente concepita come fonte ineluttabile di degenerazione, una cultura che necessariamente soffoca e distrugge le potenzialità della natura, una natura del resto descritta, e questo fin dal *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, solo come ipotesi, come idea-limite:

“uno stato che non esiste, che non forse non è esistito affatto, che probabilmente non esisterà mai, e del quale tuttavia è necessario avere nozioni esatte per ben giudicare del nostro stato presente”.

Rousseau sembra aprire uno spazio in cui pensare alla natura umana in termini di spontaneità, da cui non sono più escluse le disposizioni al vivere sociale; una natura umana che si esprime e si perfeziona, o meglio che può perfezionarsi, proprio perché, in qualche modo, natura culturale. La cultura, l'educazione dunque, come possibilità.

Nel momento in cui Rousseau riconosce un intrinseco rapporto tra natura e cultura si apre dunque la prospettiva educativa dell'Emile, che si precisa come progetto culturale, un progetto culturale con le sue connotazioni ideali, capaci di immaginare il cambiamento, la trasformazione: *“Se dunque venissero a dirmi: niente di ciò che immaginate esiste; i giovani non sono fatti così; essi hanno questa o quella passione; essi agiscono così o così: sarebbe come se si negasse che il pero sia stato mai un grande albero, perché non se ne vedono che di nani nei nostri giardini.”*

Niente determinismi, niente sottomissione al tribunale dei dati di fatto: siamo di fronte a un progetto cultura-

Una scuola capace di sognare la realtà

di Emanuele Berger*

La scuola sta tra due fuochi: una costante erosione di risorse e una crescente complessità dei compiti educativi. Questo perché viviamo un momento di crisi nella storia dell'umanità: crisi economica, che si traduce in ristrettezze finanziarie per le finanze pubbliche, crisi di valori, che si traduce spesso in comportamenti sociali ed individuali lontani da considerazioni di tipo etico.

Benché i dati empirici a nostra disposizione indichino come la spesa pubblica per l'educazione del Ticino sia inferiore rispetto a buona parte degli altri cantoni, questo aspetto – per quanto problematico – non può essere un alibi per non innovare, una giustificazione per evitare di lavorare alla costruzione di una nuova scuola. E, in particolare, non è un argomento in grado di impedirci di sognare. Questa cosa la sapeva bene Nelson Mandela, che, imprigionato a Robben Island, dove ogni tipo di lettura era proibito, sognava di diventare un giorno leader di un Sudafrica libero e rubava i frammenti di pagina di giornale in cui erano avvolti i panini, per leggere e istruirsi segretamente. Il sogno si concretizzò: Nelson Mandela diventò non solo il presidente del suo paese, ma anche un esempio a livello planetario.

Anche i finlandesi sono stati capaci di sognare quando, dopo la recessione dei primi anni Novanta, diedero la priorità

le realizzabile però soltanto resistendo, in modo deciso e radicale, alle forme degenerate di cultura e di società che impoveriscono l'uomo: "Proponete qualche bene che possa allearsi con il male esistente, mi si dice. Un tale progetto è più chimerico dei miei perché in questa alleanza il bene si guasta e il male non si guarisce."

Per Rousseau resistere al male significa scegliere il bene, ciò che lui considera bene per l'uomo, senza alcun compromesso.

In questo riconoscimento della natura culturale dell'uomo si precisa anche il significato della resistenza di Rousseau in termini di *educazione negativa*, di *educazione per sottrazione* rispetto alle sollecitazioni di quella cultura e di quella società da lui frequentata e poi rifuggita, nel suo tormentato peregrinare nel Settecento francese: "Per formare quest'uomo raro che dobbiamo fare? Molto senza dubbio: impedire che nulla sia fatto. Quando si tratta di andare solo contro vento, si bordeggia; ma se il mare è agitato e si vuole star fermi bisogna gettare l'ancora. E bada, o giovine pilota, di non mollare la gòmena; bada che la tua ancora non strisci sul fondo, e che la nave non vada alla deriva prima che tu te ne sia accorto."

Mi soffermerò ora su alcuni aspetti di questo intreccio tra educazione e resi-

stenza: il seme roussoiano che intendo leggere e illustrare *ad usum praesentis*. L'idea del tempo, innanzitutto: l'*altro* simbolico in cui Rousseau ci fa incontrare *Emile*, è un luogo, un ambiente, spesso descritto nella sua fisicità, ma è soprattutto un *tempo-altro*. Un tempo-altro che diviene la possibilità stessa dell'educazione.

"La più grande regola di ogni educazione non è di guadagnare tempo, è di perderne". Bisogna perdere tempo, scrive Rousseau; il che significa lasciare andare un tempo, una temporalità, una figura reale del tempo, una misura a disposizione dell'atto educativo, per poter stare, al contrario, dentro il tempo: per sostare in esso.

Questo sostare nel tempo consente molte cose interessanti. Consente innanzitutto di far emergere la nuova figura ontologica del fanciullo, l'essere del fanciullo, ma consente pure di dar voce, proprio nella durata del tempo, al sentire, al sentirsi vivere, al sentir nascere un bisogno, al sentir nascere il pensiero e la coscienza morale. Sostare nel tempo consente insomma di dar voce al suo attraversamento, nell'imparare ad abitare la propria vita.

Rousseau sostiene che non bisogna aver fretta di vedere l'uomo nel fanciullo; polemizza con coloro che cer-

cano l'uomo nel fanciullo, senza pensare a ciò che egli è prima di essere uomo. È necessario lasciare che la fanciullezza si esprima, compiutamente, nel suo essere e nel suo esserci originale. Il che significa, da parte dell'adulto che osserva e accompagna *Emile*, la volontà e la capacità di riconoscere, per così dire, il valore intrinseco nelle cose.

Al di là delle modalità in cui lo si accompagna (dell'educazione di *Emile* è stato scritto, forse a ragione, da Bertrand Russell ad esempio nella sua storia della filosofia, che si tratta di un'educazione autoritaria), al di là dei contenuti dell'intervento educativo, ciò che importa qui è rilevare il modo in cui Rousseau osserva e racconta la vita di *Emile*. Ciò che interessa qui è il suo sguardo: uno sguardo che suggerisce indicazioni metodologiche, se non addirittura epistemologiche, di grande rilievo.

Certo, questo sostare nel senso, nel significato e anche nella bellezza della fanciullezza, mantiene pur sempre, sullo sfondo, una meta, un destino. Un destino che è l'uomo, l'uomo che bisogna formare, rifiutando però sempre di assecondare il possibile desiderio di abbreviare il viaggio nel tempo. La consapevolezza della meta non è mai ac-

a massicci investimenti nell'educazione. La Finlandia – paese marginale e dotato di scarse risorse – è diventata una delle nazioni economicamente più competitive, con uno dei migliori sistemi educativi del mondo.

Ma quali sono i sogni della scuola ticinese? Le considerazioni di tipo etico devono avere la precedenza, a partire dal postulato dell'*educabilità* di ogni allievo, per cui chiunque, indipendentemente dalla sua origine sociale, ha un potenziale che può e deve essere sviluppato.

In secondo luogo – sempre sul piano etico – il Ticino ha realizzato una scuola dal carattere allo stesso tempo inclusivo ed eterogeneo. Inclusivo, perché la filosofia di fondo è quella di ammettere qualsiasi allievo, anche in presenza di notevoli difficoltà. Eterogeneo, perché nelle stesse classi convivono alunni dai profili diversi, anche in termini di capacità cognitive. Queste sono situazioni che esprimono alcuni sogni che la scuola ticinese ha sviluppato nel corso degli anni, ai quali io aderisco profondamente. Non solo: in realtà i sogni non si realizzano mai una volta per tutte in modo definitivo, ma devono essere continuamente rinnovati.

Questi principi hanno alla loro base un valore importante, quello dell'equità. Una scuola equa offre a ogni allievo le

stesse opportunità formative, indipendentemente dall'origine socioeconomica e da ogni sorta di differenza. È una scuola nella quale lo scarto di prestazione tra i migliori e i peggiori viene attivamente e intenzionalmente ridotto, e dove la qualità dell'apprendimento è simile in tutti gli istituti scolastici. Consapevole che anche altre nazioni hanno percorso sentieri analoghi in modo molto efficace, dovremo impegnarci affinché la scuola ticinese perpetui e attualizzi in sé i valori alla base di queste concezioni.

Ma avere dei sogni o aderire ad essi solo idealmente non basta. Bisogna anche capire come metterli in pratica. In quest'ottica ritengo che il mio ruolo consista nel creare tutte le condizioni necessarie perché i principi precedentemente citati possano essere presenti in modo effettivo in ogni singola aula. Nei fatti, una scuola inclusiva gestisce la diversità degli allievi mediante la differenziazione pedagogica e la personalizzazione dell'insegnamento. La differenziazione è stata oggetto di molte sperimentazioni, e la Riforma 3 della scuola media ha posto un particolare

compagnata dal desiderio di affrettarsi verso quella destinazione.

E questo perché? Perché Rousseau comprende ed accoglie l'alterità, l'essere altro del fanciullo; lo accoglie nel suo valore originale, e non come una mancanza, uno stato di incompiutezza rispetto ad un modello ideale, che è poi quello che è sempre avvenuto nel corso della storia quando si è trattato di comprendere l'altro (si pensi alla costruzione simbolica della differenza delle donne, fin da Platone e dalla biologia di Aristotele, che così profondamente hanno segnato il *logos* dentro la nostra civiltà).

Questa indicazione metodologica mi sembra perciò assai interessante, non solo in prospettiva educativa, ma in termini etico-politici più ampi. Interessante e illuminante, ad esempio, rispetto alla questione, attualissima nella nostra società multiculturale, del riconoscimento dell'altro.

Rousseau osserva il *viversi* dell'infanzia e della fanciullezza, e mentre ne evidenzia la bellezza e la felicità (*"appena possono sentire il piacere di esistere, fare in modo che ne godano"*) fa riflettere sul senso intrinseco al vivere, in ogni stagione della vita, spesso trascurato e sacrificato in un approccio finalistico di cui l'utilitarismo contemporaneo non è che la versione rovesciata. A me pare un'indicazione non irrilevante che parla dritto al senso a volte smarrito delle nostre esistenze.

L'attenzione al vivere porta Rousseau anche a osservare e poi descrivere l'intreccio tra sensibilità e ragione che viene esprimendosi nell'attraversare il tempo e nel farne esperienza, giorno dopo giorno. Per comprendere questo intreccio che lo pone in una posizione assai critica nei confronti dell'intellettualismo del suo tempo, e in una posizione particolare, perlomeno ambivalente, anche nei confronti del razionalismo illuminista, lascio parlare questa pagina assai nota:

"Poiché dunque i primi movimenti naturali dell'uomo consistono nel misurarsi con tutto ciò che lo circonda, e nello sperimentare in ogni oggetto che percepisce tutte le qualità sensibili che possono riferirsi a lui, il suo primo studio è una specie di fisica sperimentale relativa alla sua propria conservazione e dalla quale lo si distoglie con degli studi speculativi prima che egli abbia riconosciuto il suo posto

quaggiù [...] ecco il tempo di imparare a conoscere i rapporti sensibili che le cose hanno con noi. Giacché tutto ciò che entra nell'intelletto umano vi entra per mezzo dei sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva; è essa che serve di base alla ragione intellettuale: i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi. Sostituire dei libri a tutto ciò non è affatto insegnarci a ragionare, è insegnarci a far uso della ragione altrui; è insegnarci a credere molto e a non sapere mai niente."

In questo passo sono riconoscibili, sia motivi illuministi (viene in mente quel *sapere aude*, abbi il coraggio di pensare con la tua testa, che è il manifesto kantiano dell'illuminismo) sia anticipazioni romantiche sul valore del sentire e dei sentimenti.

A parte queste considerazioni, che comunque danno conto della complessità del pensiero di Rousseau, interessa qui sottolineare il riconoscimento del valore cognitivo del sentire, in quella che lui definisce la *ragione sensitiva*. Rousseau sostiene che per imparare a pensare occorra esercitare i nostri sensi, imparare a sentire, perché i sensi sono organi della nostra intelligenza e nega che la vera ragione dell'uomo si formi indipendentemente dal corpo. Questo approccio naturalistico alla ragione comporta anche un'attenta analisi dei bisogni che accompagnano la crescita di *Emile*. Quando termina l'età tranquilla dell'intelligenza (a dodici anni *Emile* è giunto ai confini della *ragione puerile*) è necessario ascoltare, riconoscere i bisogni; e in questo senso afferma anche che non si tratta di insegnargli le scienze ma di dargli il gusto di amarle e i modi di apprenderle quando questo gusto sarà meglio sviluppato. E ribadisce che in questo modo non si esce dalla natura, perché *"essa (la natura) sceglie i suoi strumenti e li regola sul bisogno"*. L'attenzione ai bisogni è cifra importante, fondamentale, nella formazione dell'uomo.

Va sottolineato che anche la coscienza morale si forma in questa prospettiva di continuità con il sentire, con la nascita delle passioni e dei sentimenti, primo fra tutti la compassione: *"giustizia e bontà non sono soltanto delle parole astratte, ma delle vere affezioni dell'anima rischiarate dalla ragione e [...] non sono altro che un progresso ordinato delle nostre affezioni primitive; [...] e tutto il diritto di*

natura non è che una chimera se non è fondato su un bisogno naturale al cuore umano."

Non abbiamo il tempo di approfondire qui la puntuale descrizione che Rousseau offre di quella che lui chiama la seconda nascita che avviene nell'adolescenza.

La sua impostazione tocca tuttavia una questione etica ed educativa di grande interesse e attualità su cui desidero soffermarmi un momento.

La parola *ragione* (nelle sue molteplici versioni che vanno dall'antica *psyché* alla mente associata agli studi sul cervello e alle neuroscienze) si incontra da sempre con i sentimenti, le emozioni e le passioni legate al corpo, per raccontare la natura umana e l'agire morale dell'uomo, in un approccio perlomeno più dualistico.

Una specie di ontologia della separazione ha attraversato in molteplici prospettive la civiltà occidentale, e ciò è accaduto sia nelle sue versioni metafisiche (dalla *biga alata* di Platone al cogito cartesiano e oltre) sia in quelle naturalistiche (dal modello organicistico aristotelico basato sul principio naturale del comando fino alle forme moderne del materialismo). Oggi forse siamo consapevoli di un intreccio mancato, tra anima e corpo, per dirla in una versione semplificata, tra sentire e pensare; un intreccio mancato carico di ricadute rilevanti sul piano etico e perciò anche sul senso dell'educazione.

La cultura moderna, nutrita dai progressi di una conoscenza oggettiva del mondo in cui anche il corpo diviene oggetto, ha infatti rinnovato, in un certo senso, le antiche radici della separazione, cui è legata da un filo sottile. Un filo che dal dualismo cartesiano di corpo e pensiero, di *res cogitans* e *res extensa*, raggiunge l'etica illuminista. In Kant l'autonomia del soggetto morale è affidata al *tu devi* presente alla ragione: per Kant la ragione unisce mentre i sentimenti possono anche dividere.

Ma dentro un'ontologia della separazione si mantiene, almeno in parte, anche la tradizione empirista che nell'agire morale sostituisce, per così dire, la ragione con la simpatia, ovvero con un sentimento legato al corpo, ma libera poi la volontà dal potere della ragione. E di questo dualismo non è immune

nemmeno il nostro filosofo in certi passi dell'opera che contrastano con la sua impostazione generale.

Oggi sappiamo che una ragione senza corpo non esiste, perché il corpo è il teatro delle emozioni e di queste emozioni è necessario imparare a riconoscere il valore cognitivo. Il ruolo delle emozioni è fondamentale nel nostro navigare dentro le situazioni della vita e nel costituirsi di esperienza e di memoria con cui il pensiero racconta il nostro esserci, originale e irripetibile. A prescindere dalle spiegazioni offerte dalle neuroscienze, gli sguardi degli studenti mi confermano, giorno dopo giorno, che non s'impara nulla senza emozionarsi.

Rousseau ci suggerisce da lontano quanto importante sia dare voce a una grammatica della vita che sappia riconoscere e valorizzare le ragioni del sentire e dei sentimenti, ragioni intrinseche alla ragione. E questo proprio per riconoscere alla ragione la sua ricchezza e complessità, per consentirle di farci sperimentare non solo la razionalità ma pure la ragionevolezza, e di condurci dalla conoscenza alla saggezza. In questa breve ricognizione, a volo di mosca, tra le pagine dell'*Emile*, ho cercato di mettere in luce alcuni aspetti della sua resistenza nei confronti di una società ritenuta del tutto incompatibile con il suo progetto educativo: la percezione del tempo, l'attenzione ai bisogni, il valore cognitivo ed etico del sentire.

Sono spunti interessanti, di cui vorrei sottolineare il valore attuale, non leggendoli come anticipazioni (il che richiederebbe un approccio storico-filosofico più rigoroso, impossibile in questo contesto) ma semplicemente per analogia, perché anche oggi, in ordine a questi aspetti, sembrano sopraggiungere dalla società spinte fortemente antieducative, che mettono a rischio il significato stesso dell'educazione.

Ecco che allora l'esigenza di resistere torna nuovamente ad interrogarci.

La percezione del tempo. Abbiamo parlato dell'educazione come di un viaggio verso se stessi, un divenire ciò che si è. La metafora del viaggio racconta la vicenda umana fin dai tempi antichi: *"Anche se percorrerai intero il cammino, mai arriverai ai confini dell'anima, tanto profondo è il suo logos"*.



Foto TiPress/G.P.

Queste parole del filosofo Eraclito alludono al nostro camminare nella vita, al nostro percorrere il tempo nelle sue durate, nelle sue profondità, nella lentezza di un divenire a volte impercettibile e sempre senza confini. Il viaggio di ogni storia personale custodisce e vive, in ogni suo attimo, il passato e il futuro, il tempo della memoria e il tempo del progetto in cui sperimentare il proprio stare dentro la vita. Oggi, tuttavia, il nostro vivere si misura per lo più sui tempi brevi e puntiformi di un presente dato, senza profondità e senza respiro. Viviamo in una specie di presente assoluto, in una realtà che si presenta tutta dappertutto, totalmente visibile. Del tempo del nostro vivere, anziché gli intrecci e la profondità sperimentiamo spesso la superficie immobile, imprigionati nell'attualità e nella simultaneità degli eventi. Anche la percezione di conoscenze, emozioni e sentimenti appare spesso bloccata dentro un tempo istantaneo e frantumato nella fruizione immediata del mondo, dei saperi che lo raccontano, dei sentimenti che lo attraversano, delle emozioni che lo agitano. Percezioni episodiche e frammentarie, che rendono spesso impossibile il racconto della propria esperienza.

Spesso ci lamentiamo per la mancanza di tempo, ma nell'affermare di non avere tempo riveliamo a noi stessi di non essere nel tempo.

Anche l'immagine sociale del sapere si costituisce oggi nel linguaggio dell'informazione, in una realtà senza intervalli, neutralizzata nei suoi processi: realtà senza sfondo, puro evento comunicativo. E nella scuola i contenuti di sapere circolano spesso come risultati, separati dalla loro storia, privati in qualche modo del loro senso. Così il

sapere si trasfigura da esperienza di sé e del mondo in puro strumento in grado di esibire la sua utilità.

In questo clima culturale anche il tempo dell'educazione rimane spesso soffocato dalle sirene di un efficientismo utilitaristico sempre pronto a misurare la qualità in base alle esigenze del mercato.

Le esigenze del mercato, appunto, e i bisogni dell'uomo. Non devo dilungarmi troppo sulle reali possibilità di riconoscere i bisogni dell'uomo nel loro manifestarsi spontaneo e originale, come voleva Rousseau. Che i nostri bisogni siano perlomeno ripensati dentro i bisogni della società, è un dato di fatto. Che i nostri bisogni possano venire addirittura identificati con i bisogni della società, e in particolare con le esigenze del mercato, è certamente almeno una tendenza, oggi resa piuttosto esplicita: si pensi alle affermazioni del consigliere federale Schneider-Amman, che hanno suscitato fortunatamente vigorose reazioni anche sulla stampa locale, contro la progressiva economicizzazione degli studi che annulla il senso della scuola, di ogni scuola, contrapponendo in modo improprio formazione professionale e studi liceali.

Infine, la frantumazione del tempo e la trasfigurazione dei bisogni si ricollegano all'importanza educativa di riconoscere il valore cognitivo del sentire. Nonostante le conferme che vengono dagli studi sul cervello, dalla neurobiologia alla neuroetica, emozioni e sentimenti continuano ad essere guardati con sospetto, come un corpo estraneo, bisognoso di un vigilante controllo razionale; un minaccioso *alter ego* della ragione. Si pensi ad esempio alla ricorrente lettura critica di certi esiti politici in termini di "voto di pancia".

Quando educare significa resistere

Spesso ci pensiamo dentro una forma di razionalità ritenuta brava a calcolare e a far funzionare il mondo (benché oggi di questo funzionar del mondo stiamo riconoscendo un po' tutti, drammaticamente, limiti e contraddizioni). Prigionieri di questa forma di razionalità rischiamo di dimenticare che la ragione è anche ragionevolezza, ed è nutrita anche dal sentire e dai suoi argomenti. Rischiamo di dimenticare che la ragione è anche (forse soprattutto) capacità di pensare *oltre* le conoscenze, *oltre* le conoscenze utili, spendibili sul mercato; capacità di pensare il senso dei nostri saperi per il nostro vivere e convivere. Mi pare di poter dire che in questo mondo funzionante e razionale sia in atto una riduzione del senso dell'esistenza e una perdita della sua felicità, nel significato che davano gli antichi alla parola, e che ritroviamo in qualche modo anche in Rousseau: felicità come pienezza di una vita sbocciata, in grado di esprimere le sue potenzialità.

In questo contesto culturale ad alto rischio educativo quale idea di uomo può nutrire l'educarsi?

Uso il verbo nella forma riflessiva, educarsi: educarsi è possibile, dice Platone nel suo *Protagora* intrecciando, per la prima volta, natura e cultura, le doti naturali del pudore e del rispetto, conferite dagli dei all'uomo, e l'educarsi che si svolge nella condivisione dell'esperienza della polis. E restando alla lezione degli antichi maestri, non si può non richiamare la celeberrima metafora platonica contenuta nella sua *Repubblica*: *non si tratta di infondere la vista ma di accompagnare a guardare nella direzione giusta*.

Ma accompagnare verso quale uomo? Verso l'*homo oeconomicus*, accolto (forse) da un mondo ridotto a mercato (secondo l'espressione forte, e molto significativa di Serge Latouche) per cercar di rispondere in modo diligente ai bisogni della società? Verso un individuo spesso rinchiuso nella solitudine del suo funzionare, in un tempo lavoro interscambiabile in cui il lavoro stesso è spogliato del suo significato esistenziale e del senso di appartenenza che lo nutre? Un individuo che si gioca l'appartenenza al mondo nella sua solitudine di consumatore? Oppure accompagnare verso un uomo che possa riconoscersi nella sua appartenenza al-



Foto TiPress/F.A.

la vita, assieme agli altri? Quell'uomo, per intenderci, che sa pensare il suo essere un individuo nell'umanità, come indica, nel cuore dell'illuminismo, il messaggio kantiano: *“agisci in modo da trattare l'umanità, nella tua persona e nella persona dell'altro, sempre come un fine e mai come un semplice mezzo”*?

Ho un po' accentuato rappresentazioni alternative dell'essere uomo, per porre in conclusione un interrogativo a mio parere davvero importante e attuale.

La domanda è questa: bisogna proprio scegliere, come ha fatto Rousseau sottraendo *Emile* ai “pericoli” del mondo, o c'è un altro modo per sottrarsi alle sue minacce? C'è un altro modo per resistere? Come dire: è possibile formare persone che sappiano inserirsi nella società resistendo al rischio, sempre più evidente, di essere a rimorchio della società? Credo che oggi il senso e il ruolo educativo della scuola si giochino nella capacità di occupare, a livello simbolico, quello spazio non ancora occupato, perché davvero, e per fortuna, non tutto è occupato.

È questo, a mio parere, lo spazio per un atto educativo di resistenza. Uno spazio in cui rimettere in movimento il tempo e per attraversarlo con calma nelle sue durate, come richiede l'ascolto di un sentimento, il filo di un ragionamento, la trama di un pensiero. Uno spazio per un racconto-altro dell'essere uomini, e donne, un racconto che parli di noi, in prima persona, e che non ci costringa a pensare sempre dentro il pensiero di un altro, come spesso accade oggi. Resistere significa custodire questo altrove simbolico in cui abitare, in prima persona, con i pro-

pri bisogni e le proprie domande aperte sull'esperienza della conoscenza: per imparare a *“camminare con sicurezza nella vita”*, come scrisse Cartesio, inaugurando la fiducia della modernità nella possibilità di unire conoscenza e saggezza.

L'educazione, dando voce al valore intrinseco dell'esperienza della conoscenza, alla sua inutilità, al suo essere fine in se stessa, e bella, può essere luogo di resistenza verso quell'insignificanza del presente, che nel suo manifestarsi più tragico, non è tanto perdita di senso del vivere, quanto perdita del desiderio di ricercarlo.

Se è vero, come credo sia vero, che l'uomo è un animale simbolico che vive dentro i significati con cui dà voce al mondo; se è vero che noi viviamo, per così dire, dentro i nostri racconti, allora è anche vero che cambiando le parole, mettendo in movimento parole-altre per dire la vita, possiamo cambiare il mondo, o almeno possiamo provarci.

* Docente presso l'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP)

Note

1 Intervento letto in occasione della Giornata commemorativa per i 300 anni dalla nascita di Jean-Jacques Rousseau (Bellinzona, 6 dicembre 2012).

2 Le citazioni sono tratte da: Rousseau J.-J. (1972). *Opere* (a cura di Paolo Rossi), Firenze, Sansoni.