

# Quando educare significa resistere

di Lina Bertola\*

In questo contributo<sup>1</sup> prenderò in considerazione l'Emile, pubblicato nel 1762<sup>2</sup>.

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

► da pagina 3

accento su di essa: tuttavia la sua generalizzazione deve ancora avvenire.

Quanto delineato per sommi capi presuppone evidentemente un sostegno ed una formazione di tutti gli insegnanti, nonché la presenza di condizioni di lavoro adeguate per tutti.

Nelle esperienze di altri paesi emergono in sostanza due diversi approcci alla professionalità degli insegnanti: quello di alcune nazioni anglosassoni (USA, Gran Bretagna in particolare), e quello dei paesi che ottengono i migliori risultati nei test scolastici internazionali (Finlandia, Singapore, Canada). Le prime mirano alla formazione di docenti-esecutori che riproducano fedelmente modelli definiti centralmente fin nei dettagli, con verifiche mediante test standardizzati. La formazione di tali docenti potrebbe essere molto meno approfondita rispetto a oggi, e le condizioni salariali e pensionistiche sarebbero (e sono già, in

certi casi) dettate dalla flessibilità e dai risparmi. Non va dimenticato che nessuna di queste nazioni ottiene dei risultati di primo livello nei test internazionali. Ben diverso è il discorso del secondo gruppo di paesi, dove invece l'insegnante viene considerato fondamentale nello sviluppo della società e l'insegnamento è considerato un'attività complessa, che richiede un livello di formazione elevato. Il docente viene qui considerato come un professionista piuttosto che un esecutore.

Davanti a queste due possibilità non ho dubbi: la nostra scuola deve indirizzarsi e percorrere la seconda strada e, allo stesso tempo, rinnovarsi e sognare malgrado le avversità. Perché, come ha scritto Albert Einstein, "è nella crisi che sorgono l'inventiva, le scoperte e le grandi strategie".

\* Direttore della Divisione della scuola

**TECNOCOPIA**  
www.tecnocopia.ch



KONICA MINOLTA

**SES**  
Società Elettrica Sopracenerina

Piazza Grande 5, 6601 Locarno  
Via Guisan 10, 6710 Biasca  
Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch

**L'assicurazione auto Zurich: prestazioni che convincono.**

Richieda un'offerta oggi stesso.

Zurich Compagnia di Assicurazioni SA  
**Sede regionale per il Ticino**  
Via Curti 10, 6901 Lugano  
Telefono 091 912 36 36  
Fax 091 912 37 00  
www.zurich.ch



**MOBILI**



Huuuh, hai proprio una bella linea!

Che aduttore ... Si sono veramente dati da fare.

indicate per lo studio  
**robuste**  
personalizzate  
ergonomiche  
belle

**e\_Sedia 2100**



Scrivete!

**Embru-Werke AG**  
Rapperswilerstrasse 33  
CH-8630 Rüti ZH

+41 55 251 11 11  
schule@embru.ch  
www.embru.ch



**embru**  
mobili per tutta la vita

**E** MOBILI  
SVIZZERO  
DAL 1904