

Bibliografia “Far crescere la persona – perché insegnare è educare” - INDICE

- CONVEGNO: *INSEGNARE OGGI. NUOVI CONTESTI E NUOVE SFIDE* – intervento di J. Carron. Bologna, 11 ottobre 2015 p. 2
- CONVEGNO: *L'EDUCAZIONE È UN FATTO CORALE* – intervento di M. Carlotti, Lecco, 26 ottobre 2017 p. 14
- A. D'Avenia, *Letti da rifare “NON È UN PAESE PER FIGLI”*, *Corriere della sera*, 12 febbraio 2018 p. 18
- V. Capasa, *SCUOLA/ AL BIVIO TRA GUADAGNARE IL MONDO INTERO E CONOSCERE SE STESSI*, 14.2.2018 p. 20
- G. Vittadini, a cura di, *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, fondazione sussidiarietà, 2016
 - o *Introduzione al volume* → vd. File PDF
- L. Giussani, *IL RISCHIO EDUCATIVO*, Rizzoli

CONVEGNO DIESSE *Insegnare oggi. Nuovi contesti e nuove sfide*

Università di Bologna, 11 ottobre 2015.

TINO GIARDINA Un grazie di cuore a Julián Carrón, docente di Teologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, per la sua presenza tra noi e per il sacrificio che ha dovuto fare questa mattina. Da tempo, seguendo i suoi vari interventi e la sua costante attenzione al tema educativo che è così bene illustrata anche nella recente pubblicazione edita da Rizzoli, *La bellezza disarmata*, ci è sorto il desiderio di poter dialogare con Lei su questi temi. E proprio perché fosse un dialogo con il mondo della scuola reale, abbiamo scelto una modalità di preparazione di questo convegno che ha visto in questi mesi coinvolte decine di insegnanti, dirigenti, gestori di scuole statali e paritarie, dalle scuole dell'infanzia fino ai licei o ai centri di formazione professionale, i quali hanno reagito alla provocazione su cosa significhi insegnare e vivere la scuola per loro oggi e quali siano le urgenze che maggiormente vedono nel loro lavoro. Le domande che Le proponiamo questa mattina rispecchiano alcune delle più frequenti tematiche sottoposteci.

La prima domanda che Le pongo parte da un contributo di un insegnante: «Rientrando a scuola dopo undici anni di assenza ho trovato un disagio mai visto prima nei ragazzi, fino alle patologie. Ho incontrato diversi psicologi, neuropsichiatri, psicoterapeuti. Gli studenti soffrono perché evidentemente qualcosa si è rotto e direi che si sono perse le evidenze che facevano parte dell'esperienza dell'esser figlio». In questo periodo storico durante il quale tutto sembra incerto, provvisorio, come vede la situazione del mondo giovanile oggi? E come vede un certo smarrimento della società adulta davanti a questa situazione?

JULIÁN CARRÓN Buongiorno a tutti. Cominciamo considerando la situazione giovanile, perché la prima cosa da fare, secondo me, è identificare bene il problema. Leggevo poco fa in treno, mentre venivo a Bologna, che tale questione è emersa anche al Sinodo sulla famiglia: in uno dei gruppi di lavoro, infatti, si faceva osservare che tante volte «cerchiamo di risolvere i problemi senza sapere qual è la loro origine» (*L'Osservatore Romano*, 10 ottobre 2015). È vero anche che in ogni tentativo di offrire una risposta, qualunque essa sia, c'è già una diagnosi sull'origine. Lo vediamo, per esempio, quando, di fronte al disagio giovanile di cui si parla tanto, si mette in campo un apparato di psicologi, di neuropsichiatri eccetera; o quando si incrementano e si moltiplicano le regole per cercare di arginare il disagio, così da poter fare qualcosa in classe. Tutto questo indica che si è identificata la ragione del disagio o in un problema psicologico o in un problema etico. Ma l'evidenza che non basta moltiplicare le regole o fornire un aiuto psicologico per rispondere al problema, ci fa capire che forse l'origine non è solo di natura etica o psicologica. Tante volte noi educatori soccombiamo alla confusione tra il sintomo e la causa, scambiamo la conseguenza con l'origine. Sinceramente io non trovo spiegazione più adeguata dell'origine di questa situazione che quanto aveva detto don Giussani tanti anni fa; allora sembrava un'affermazione strana, fuori dal coro delle interpretazioni solite, ma adesso è palese a tutti. Egli sosteneva che l'origine del disagio giovanile è una debolezza di energia, una debolezza affettiva, per cui i ragazzi hanno difficoltà ad aderire – innanzitutto a riconoscere e poi ad aderire – alla realtà che hanno davanti. Don Giussani usava l'immagine dell'effetto Chernobyl, per cui le radiazioni provocano un cambiamento nell'organismo che non si vede, ma a causa del quale dinamicamente l'uomo non è più lo stesso. Aggiungeva che non è assimilato veramente ciò che si ascolta (cfr. L. Giussani, *L'io rinasce in un incontro. 1986-1987*, Bur, Milano

2010, p. 181). E questo provoca ancora più disagio nei ragazzi. Che un ragazzo stia ore e ore in aula con tutto il suo disagio e senza assimilare niente, rende ancora più difficile che la trasmissione di un contenuto attecchisca in lui. Per questo, diceva don Giussani, stenta a diventare convinzione negli studenti quello che si trasmette. La ragione ultima, diceva, è che tutto questo è la conseguenza del fatto che non c'è più alcuna evidenza reale, non c'è alcuna evidenza eccetto la moda. Ma che cosa vuol dire che non c'è più alcuna evidenza o, come diceva la domanda, «che si sono perse le evidenze che facevano parte [del nostro essere] dell'esperienza dell'esser figlio»? Non è che la realtà non sia davanti a noi come prima; l'evidenza come «presenza inesorabile» è davanti a noi così come è davanti ai ragazzi, ma è accaduto quello che abbiamo identificato, usando un'espressione di Benedetto XVI, come il «crollo di antiche sicurezze», il crollo delle evidenze; questo è dovuto al fatto che è venuta meno in noi, e quindi nei ragazzi, la capacità di riconoscere la realtà; è venuta meno la nostra capacità di vederla, di coglierla nel suo significato profondo. La questione è accorgersi di ciò che abbiamo davanti, ma non è più facile come un tempo. A essere rattrappita è la capacità di riconoscere la realtà. Per questo non si tratta di una debolezza etica, come tante volte pensiamo, ma di una debolezza di energia di coscienza. Secondo me, questo è cruciale per capire qual è la sfida davanti alla quale siamo. Sarebbe nulla se si trattasse solo di una debolezza etica, perché vorrebbe dire che c'è ancora tutta l'energia dell'uomo e che si tratterebbe solo di orientare, di dare una spinta adeguata a tale energia. Ma qui il problema è la mancanza di capacità di cogliere le evidenze e quindi l'incapacità di mobilitare tutto l'io come conseguenza del riconoscimento di ciò che c'è. Ciò significa che ci troviamo in una situazione esistenziale in un certo senso nuova, che riguarda ogni aspetto del vivere, dalla famiglia a tutto il resto. Noi adulti facciamo la verifica della diversità della sfida perché, quando stiamo davanti ai ragazzi, riconosciamo che non è immediato il rapporto con loro e che i nostri tentativi non fanno tornare i conti. Per questo mi piace citare una frase di Hannah Arendt: «Una crisi ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell'esperienza della realtà, a utilizzare quell'occasione per riflettere, che la crisi stessa costituisce» (H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 229). Una crisi come quella che stiamo attraversando è un'occasione preziosa per capire qual è la natura dell'uomo e quindi per interrogarci su come intercettare il suo essere, così da potere offrire un contributo che risponda veramente al disagio che si trova addosso. Questa situazione ci fa sentire ancora più sprovvisti perché noi adulti siamo figli del nostro tempo, veniamo da un secolo in cui tutta la cultura, dalla psicologia alla sociologia, al marxismo, ha come svuotato l'io di ciascuno di noi, esentandolo da qualsiasi responsabilità. Tutti cerchiamo di spiegare i nostri disagi con qualcosa che ci è capitato nel passato, con gli influssi dell'ambiente, scaricando su diversi fattori l'origine del nostro disagio. Lo ha riconosciuto bene Antonio Polito in un libro in cui ha riassunto questa problematica (A. Polito, *Contro i papà. Come noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milano 2012). Mi sembra che don Giussani abbia dato uno dei contributi più preziosi, almeno io l'ho percepito sempre così, quando ha identificato l'origine della sfida che abbiamo davanti: noi adulti abbiamo ridotto l'io ai suoi fattori antecedenti, di tipo psicologico, sociologico, culturale, storico eccetera. Ma se noi adulti guardiamo il ragazzo così ridotto nel suo io, immaginiamo il disagio! Davanti a noi non c'è più un io a cui rivolgersi. Non c'è un io che sia più della somma dei fattori antecedenti. Quando questa mentalità attecchisce in noi adulti, ci blocca mentalmente

e ci impedisce di stare da uomini davanti ad altri uomini con i quali dobbiamo interloquire. Questo non può non avere delle conseguenze terribili, perché è come se uno rinunciasse al proprio compito educativo. Se il ragazzo è ridotto nel suo io e se non posso più interloquire con lui, qual è il mio compito? Per questo "consegniamo" la responsabilità nelle mani di psicologi, psichiatri, psicoterapeuti che, per carità, dovranno fare il proprio mestiere, ma se l'educazione è ridotta solo a questo, allora noi insegnanti possiamo andare tutti a casa; non possiamo aspettare che, prima, gli esperti rimettano a posto le cose per decidere, poi, che cosa fare. Purtroppo questo accade, a volte, con la connivenza dei genitori che, smarriti, non capiscono la situazione dei figli e quindi non sanno come affrontarla. Mi raccontava un amico, professore di filosofia, che una mamma si è rivolta a lui dicendo: «Guardi prof, mio figlio ha già abbastanza problemi. La prego di non risvegliare in lui ancora più domande». Immaginate come quella mamma deve guardare il figlio e che cosa significa questo per quell'insegnante! I ragazzi si trovano in questa situazione, con adulti bloccati che non riescono a capire la natura del disagio di figli. Così tutti noi collaboriamo a renderli ancora più deboli. Accettare senza criticità questa situazione significa avere già dato un giudizio sull'uomo, avere formulato una diagnosi del disagio; ma se tutti noi guardiamo i ragazzi in questo modo, immaginiamo che cosa può scaturire da questa situazione. Tutti noi, volenti o nolenti, collaboriamo a incrementare la debolezza dei giovani. La sfida che abbiamo davanti è a questo livello di profondità dell'io, non è meno di questo, e riguarda la possibilità di risvegliare l'io perché possa veramente interessarsi a qualcosa che lo aiuti a uscire dal disagio che vive, dalla riduzione di se stesso a cui è quasi costretto da come lo guardano tutti. Per questo la vera sfida è che l'io possa essere di nuovo presente con tutte le sue esigenze. Questo è il valore di uno sguardo sull'io che lo percepisca secondo la sua vera natura, quindi con tutte le sue esigenze ed evidenze elementari; l'io ha bisogno di una provocazione adeguata per ricostituirsi proprio come io. Dice ancora don Giussani: «La nostra coscienza originaria non agisce, se non dentro la forma di una provocazione, vale a dire dentro una modalità in cui è sollecitata» (Dall'utopia alla presenza. 1975-1978, Bur, Milano 2006, p. 193). Ciò che chiamiamo provocazione è una forma di azione.

Che cosa è questa provocazione? Che cosa può provocare nell'io l'attivarsi delle sue esigenze costitutive? L'io è sfidato, è provocato solo dalla realtà; in particolare, l'io di un giovane è provocato dalla realtà in quanto presente attraverso gli adulti, gli insegnanti. La questione, allora, è se noi costituiamo una provocazione adeguata per i ragazzi, altrimenti prima o poi lasceremo perdere senza avere dato loro alcun aiuto, lamentandoci della situazione. Solo un incontro in grado di risvegliare l'io può essere adeguato alla situazione dei giovani. Pensate che già nel 1960 don Giussani identificava in questo la gravissima deficienza dell'insegnamento moderno: «Il giovane non è sufficientemente aiutato a compiere l'esperienza della corrispondenza tra il reale e la sua coscienza» (Porta la speranza. Primi scritti, Marietti, Genova 1997, p. 17), tra il reale e se stesso, le esigenze e le evidenze che ha dentro di sé. Il giovane non è sufficientemente aiutato a compiere l'esperienza della verità, che si attua nell'incontro tra le esigenze elementari dell'uomo, che malgrado tutto rimangono – rimangono! –, e ciò che gli corrisponde. Tutti sappiamo che rimangono, basta che commettiate un'ingiustizia verso un ragazzo e vedrete se rimangono in lui le esigenze elementari più solari, per esempio quella della giustizia. Lo constatiamo anche con i figli: cercate di barare con loro, ed essi se ne accorgono. È inutile che li riduciamo ai fattori antecedenti, le loro esigenze permangono. Malgrado tutto l'influsso dell'ambiente, del potere, malgrado il tentativo di riduzione dell'io, c'è qualcosa che resiste, fosse anche sotto mille macerie, sotto mille distrazioni. C'è! È la natura dell'io. È l'esperienza elementare,

che nessuno può cancellare del tutto. Perciò la prima questione è se noi entriamo a scuola pensando ai nostri ragazzi come fatti di esigenze ed evidenze elementari e se guardiamo i nostri figli così. Prima di tutto, prima di qualsiasi nostro tentativo, è un giudizio, è uno sguardo sull'io che ci deve caratterizzare. È una concezione, prima di tutti i nostri tentativi a volte, forse, maldestri. È una posizione culturale da assumere nei loro confronti. Se soccombiamo a uno sguardo ridotto sulla persona, noi siamo finiti, di conseguenza saremo incapaci di sfidare i giovani. E non perché il ragazzo sia "sbagliato", si trovi in una certa situazione o abbia subito certi torti nel passato. Proprio perché ha vissuto tutte queste cose, l'unica speranza per lui è che ci sia qualcuno che lo guarda ancora per quello che è, che non lo riduce ai suoi antecedenti, perché solo questo sguardo gli può dare la speranza di ripartire. Per questo la cosa grave non è tanto che succedano certe cose e che i ragazzi possano vivere in una certa situazione. Più grave ancora è che noi abbiamo ceduto a una mentalità che prima di tutto è falsa perché, malgrado tutti gli influssi di tipo psicologico o biologico o sociologico o delle circostanze, l'io c'è, eccome! Se non si parte da questa posizione culturale, che è prima di tutto una convinzione dell'insegnante, la possibilità di incidere sul ragazzo si riduce praticamente a zero. Avremmo potuto concludere qui, perché prendere consapevolezza dell'urgenza di ritrovare uno sguardo non ridotto sui ragazzi è ciò a cui tengo di più e da cui dipende tutto il resto.

TINO GIARDINA Un'altra docente, questa volta dalla Sicilia, ci ha scritto a riguardo di quella che è stata la situazione della scuola italiana in questi ultimi mesi. «Le recenti massicce proteste nel mondo scolastico sono state segno di un disagio che ha cercato sollievo sulla possibilità di trovarsi "dopo tanto tempo" di nuovo uniti contro un cambiamento visto come nemico. Ora, dopo la piazza, il disagio permane più scottante che mai e si sono evidenziate nelle nostre scuole anche solitudine e individualismo, un certo corporativismo difensivo, la cultura del lamento, la propensione a reagire anziché a riflettere e dialogare. Ma [si chiede quest'insegnante] nessuno o quasi ha messo a tema il compito della scuola, la sua natura e il suo scopo».

Qual è allora secondo Lei l'autentico compito della scuola, la natura e lo scopo della scuola e come aiutare a recuperare l'autentico scopo?

JULIÁN CARRÓN Il disagio non riguarda soltanto i ragazzi, ma prima di tutto noi adulti che ci troviamo nella mischia, come ci ricorda questa insegnante. Per questo è interessante ricordare qual è il compito della scuola, ma nel farlo non possiamo prescindere dal disagio attuale, perché senza avere presente tutti e due i fattori finiremmo con il dire: «D'accordo, la scuola ha questo compito, ma poi nella realtà ci sono questioni che ci impediscono di compiere lo scopo per cui esiste», e così chiuderemmo la partita. Il compito della scuola è insegnare, mi sembra che non occorra grande acume per capirlo, cioè trasmettere alle nuove generazioni la ricchezza accumulata da un popolo, affinché ogni suo nuovo membro non debba rifare tutto il percorso da capo. Se così non fosse, vivremmo ancora nelle caverne. Tutti desideriamo consegnare ai nostri figli la ricchezza dell'esperienza che abbiamo accumulato, ciò che chiamiamo «tradizione». La tradizione, infatti, è la ricchezza di un passato. La questione è come possiamo trasmettere questa ricchezza, che deve passare da colui che la possiede a chi la deve ricevere. Questa trasmissione è sempre all'interno di un dialogo. Mi colpisce un'osservazione di don Giussani, perché mi sembra cruciale dal punto di vista del metodo – tanti di voi la conoscono –: «Non sono qui», disse fin dalla prima ora di lezione, «perché voi riteniate come vostre le idee che vi do io, ma per insegnarvi

un metodo vero per giudicare le cose che io vi dirò» (L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, p. 20). Quale professore il primo giorno di scuola mette nelle mani dei ragazzi il metodo per giudicare tutto, perfino ciò che lui stesso dirà loro? Che scommessa sulla verità di ciò che gli proporrà! E che fiducia nel fatto che il ragazzo possa riconoscere la verità o meno di quello che gli viene proposto! Questo vuol dire che don Giussani aveva la consapevolezza che l'educazione non avviene senza la collaborazione costante dello studente, e perciò lo metteva costantemente in gioco già dal primo istante, non soltanto perché ripetesse quello che gli veniva insegnato, ma soprattutto perché potesse verificare e giudicare tutto quanto gli era consegnato. Egli metteva nelle mani dello studente il criterio di giudizio. Questo costringe entrambi, il ragazzo e il professore, a non barare: il professore non può barare dopo avere offerto il criterio di giudizio, ma neanche il ragazzo può barare. L'insegnante offre gli strumenti per questo dialogo, affinché il ragazzo si metta costantemente in azione, interessato a verificare o meno la verità di ciò che gli viene trasmesso come ipotesi di lavoro. Infatti quello che noi abbiamo ricevuto del passato, quello che in noi è divenuto già una certezza, noi lo offriamo a lui come «ipotesi di lavoro» – mi piace molto questa espressione di don Giussani – per entrare nel reale, e quindi non soltanto per una ripetizione formale, ma perché possa verificare lui stesso la verità di ciò che diciamo, riconoscerla e accoglierla in forza di ragioni intrinseche all'evidenza delle cose. «Ciò che hai ereditato dai tuoi padri, riguadagnatelo, per possederlo» (J.W. Goethe, *Faust*, vv. 682- 683, Garzanti, Milano 1990, p. 53), diceva Goethe. Questo implica che il ragazzo sia costantemente in azione nella ricezione di una tradizione, che potrà diventare convinzione in lui se è verificata nell'esperienza. Per questo già dal primo istante dell'atto educativo è implicato l'altro. Soltanto così il giovane può crescere consapevole di avere nelle mani un metodo che gli consente di camminare sempre di più verso la certezza. Devo riconoscere che una delle cose che più mi ha affascinato quando ho incontrato una personalità come don Giussani, con una capacità educativa unica, è stata il fatto che mi metteva in mano un criterio di giudizio per poter verificare nell'esperienza la verità di qualsiasi cosa. Così potevo scoprire la verità dall'interno della mia esperienza, invece di ripetere formalisticamente certe cose. Prima di incontrare don Giussani avevo già imparato molte cose, ma un conto è ripetere delle parole senza averle vissute, senza averne scoperto la luminosità, l'evidenza dall'interno dell'esperienza stessa, perché è solo nell'esperienza che si conoscono veramente le cose. Ripeto spesso una frase di don Giussani: «La realtà si rende evidente nell'esperienza». E ancora: «L'esperienza è il fenomeno in cui la realtà diventa trasparente e si fa conoscere» (In cammino. 1992-1998, Bur, Milano 2014, pp. 311, 250). La realtà si rende trasparente – per l'uomo – nell'esperienza, tanto è vero che il Mistero, per farci capire qualcosa, lo fa accadere nella nostra esperienza: invece di farci una lezione sull'amore, ci fa innamorare, ci fa nascere in una famiglia; per farci capire che cos'è la libertà – un'altra delle grandi parole della vita dell'uomo – ci fa fare un'esperienza in cui ci sentiamo liberi; per farci capire che cos'è la giustizia permette che sperimentiamo qualcosa di ingiusto. Tutto accade nell'esperienza. Per questo se noi non stimoliamo costantemente questa verifica, disposti a correre tutto il rischio della libertà dell'altro, sarà difficile che ciò che abbiamo da comunicare possa interessare veramente la vita dei nostri studenti. Ciò che abbiamo ricevuto dalla tradizione non si trasmette con un discorso astratto, ma attraverso le materie che ciascuno deve insegnare a lezione. Senza questo il ragazzo non sarà in grado di percepire i nessi tra le cose e quindi non capirà, per lui lo studio sarà una accumulazione di dati che non è in grado di tenere insieme. Per questo tante volte gli alunni ripetono delle cose – adesso

poi, con Internet, si prendono informazioni di qua e di là, si copia e incolla ed è finita – , mentre l'attività fondamentale dell'io è percepire i nessi tra le cose. Dov'è finita questa capacità? Che tipo di ragazzi educiamo? E che tipo di soggetto viene fuori, invece, da un insegnamento che rispetta il metodo indicato? Qualsiasi aspetto della realtà vogliamo affrontare, non si può trattare senza il nesso con tutto. Questo mi è parso ancora più evidente presentando l'enciclica *Laudato si'* a Napoli, la settimana scorsa. In essa si affronta il problema del rapporto con la natura, l'ecologia, un tema al quale tutti siamo ancora sensibili, verso il quale proviamo una spontanea simpatia, possono essere crollate altre evidenze, ma questa non lo è ancora del tutto. Quando andiamo in montagna ci piacerebbe che le montagne fossero pulite e che i ragazzi vivessero un'esperienza di bellezza, che fossero veramente colpiti dalla bellezza della natura. Ma quando cominciamo a entrare nella materia, ci domandiamo: perché oggi ci preoccupa l'ecologia? Perché qualcosa non è andato come doveva andare, secondo l'esempio stupendo, dal punto di vista del metodo, che ha fatto Benedetto XVI al Bundestag: è bastato un esempio per fare crollare tutta l'ideologia contraria, è bastata semplicemente l'esperienza di alcuni giovani degli anni Sessanta che hanno percepito – vedete che cos'è l'esperienza elementare? – che c'era qualcosa che non andava nel modo di trattare la natura. Adesso è palese a tutti, tutti ne siamo preoccupati e da questo è sorto il desiderio di affrontare la questione ecologica. Ma il Papa spiega che per poter usare bene, per poter avere un rapporto adeguato con il reale occorre una umanità nuova, perché chi ha usato male la natura, chi si è rapportato in un modo sbagliato con la natura è stato l'uomo: perciò, senza un atteggiamento diverso dell'uomo è inutile lamentarsi, perché continueremo a trattare male l'ambiente. Se l'uomo non risponde alla totalità del suo dramma, se non riesce a riempire il vuoto che è in lui, continuerà a moltiplicare i tentativi di possedere e di usare tutto in modo sbagliato, e non ci sarà mai un'ecologia diversa. È impossibile educare senza partire da una questione particolare, ma nel farlo è impossibile che non entri in gioco la totalità della realtà e della concezione dell'uomo e la consapevolezza di che cosa può rispondere al vuoto dell'uomo perché non sia costretto a impadronirsi della realtà in modo sbagliato. Se, nel modo con cui introduciamo un ragazzo alla realtà di una materia, non abbiamo presente tutti i nessi, è impossibile che possiamo interessarlo; di conseguenza, ci troviamo a fare i conti con il disagio della classe. Ma il disagio l'abbiamo anche noi, come dicevamo poco fa, anche noi abbiamo tutti i problemi che pone la domanda dell'insegnante. Perché? Perché siamo uomini, e come il ragazzo può essere determinato dai fatti della propria vita, così anche noi possiamo essere a disagio per una situazione particolare, e allora prevale in noi l'individualismo, la solitudine, il lamento. Questa è la ragione per cui, dopo avere definito a parole il compito della scuola, tante volte diciamo: «Sì, va bene, ma questo è irrealizzabile nella mia situazione perché...». Di questo noi per primi facciamo il test davanti ai ragazzi, non lo fanno solo loro con noi. Dunque, si tratta di vedere se noi abbiamo una modalità di affrontare tutti i problemi che interferiscono con l'insegnamento, testimoniando ai ragazzi come si possono affrontare i disagi che abbiamo, in modo tale da offrire un'ipotesi di soluzione anche per i loro disagi. Insomma, il problema è se percepiamo tutte queste problematiche come un ostacolo o come una possibilità per noi di verificare la nostra ipotesi di interpretazione della realtà della vita, cioè se abbiamo un significato per vivere anche in queste circostanze. Se noi non l'abbiamo, questo sarà palese ai ragazzi. In che modo? Perché ci vedranno entrare in classe determinati dalle circostanze e non potremo evitare di trasmettere loro un disagio e, con il disagio, la nostra incapacità di affrontarlo. Per questo il nostro problema è se una situazione come quella attuale rappresenta la possibilità di un'avventura nel nostro

cammino umano di adulti. Perché questo è l'aspetto più affascinante del nostro compito educativo: a noi non vengono risparmiate tutte le sfide del vivere e il fatto che le dobbiamo vivere davanti ai ragazzi può essere un'occasione stupenda per non barare con loro, ma nemmeno con noi stessi. Perché? Perché gli alunni, così come i figli – non è diversa la faccenda –, capiscono benissimo quando noi stiamo rispondendo a queste sfide, quando abbiamo una risposta per queste sfide e quando invece siamo i primi sconfitti pensando che la vita o la scuola va bene quando non ci sono guai. Questo non vuol dire che non si cerchi in tutti i modi di risolvere i problemi, ma a volte sogniamo sistemi così perfetti che ci risparmino di essere buoni. E intanto che cosa facciamo? Restiamo fermi oppure ci lamentiamo. Solo persone che hanno una risposta all'altezza della situazione presente potranno veramente fare parte del rinnovamento reale della scuola. Solo se ci sono esperienze in atto, i colleghi e gli studenti potranno vedere dei testimoni di un'altra modalità di vivere e di insegnare nella stessa situazione di tutti. Questa è la sfida, perché la scuola non cambierà solo grazie alle direttive del Ministero, che saranno sempre utili – ed è meglio che non ci siano cose sbagliate –, ma non è la questione per me decisiva; il problema è se le circostanze del vivere sono fondamentali per il nostro cammino umano, non solo di insegnanti, ma di uomini e donne che insegnano. È la sfida a cui ci troviamo davanti tutti. Come posso entrare in classe la mattina, dopo un giorno passato tra i disagi? Solo se vivo un'esperienza, solo se trovo dei luoghi dove posso vivere in modo tale che tutti i disagi non definiscano il mio, io posso entrare in classe con un'ipotesi di risposta stampata sulla faccia. E questo non dipende da nessuno, tranne che da ciascuno di noi; non possiamo scaricare sugli altri questa responsabilità, perché in qualsiasi situazione c'è sempre un io che può vivere diversamente la circostanza. Questo definisce la propria grandezza, la propria dignità di uomini. Tutti desidereremmo avere compagni, colleghi, studenti che ci aiutassero a vivere così. Per questo, se uno li incontra sulla propria strada, non può che essere grato; e se i ragazzi li trovano in classe, non potranno che essere grati. Vorrei leggere un brano di don Giussani che mi sembra sintetizzare quanto abbiamo detto: «L'insegnante non è un attore, non è un funambolo, non è uno strumento, sia pure vivo, in azione: è una persona. La sorgente dell'educazione, la sorgente di una comunicazione di vita, la comunicazione di un aiuto a sviluppare la vita, viene dalla mia vita, non dal mio essere insegnante. [...] [Io] sono educatore, se comunico me stesso» (Realtà e giovinezza. La sfida, SEI, Torino 1995, pp. 174-175).

TINO GIARDINA Nella Sua esperienza di educatore, di insegnante, come vive questo rapporto tra la disciplina e la realtà, tra educazione e insegnamento? Proprio perché è una vita, ci può raccontare come vive questo aspetto dell'insegnamento?

JULIÁN CARRÓN Faccio un esempio personale di questo intreccio tra insegnamento ed esperienza. Per anni sono stato professore di Introduzione alla Sacra Scrittura. La prima ora di lezione, cercando di spiegare ai ragazzi come introdursi allo studio di una materia come la Bibbia, ponevo loro una domanda: «Secondo voi, come occorre introdursi alla Bibbia?», perché ciascuno, anche senza averci riflettuto troppo, in fondo ha già una qualche idea di come dovrebbe introdursi allo studio di qualsiasi cosa. Dunque, il primo giorno di lezione giorno facevo parlare tutti e scrivevo sulla lavagna le risposte di ciascuno, per esempio: occorre sapere la data di composizione del libro in questione, bisogna conoscere i generi letterari del testo, la metrica del verso, se è un poema o un salmo, le circostanze in cui fu scritto, la lingua. Dopo che avevano fatto tutto l'elenco dicevo: «Facciamo una verifica semplice. Immaginate che io vi proponga un poema d'amore, dandovi tutti i dati che voi avete elencato per introdurvi alla conoscenza, alla

comprensione del testo: la metrica del verso, la data di composizione, le circostanze in cui fu scritto, il vocabolario se c'è qualche parola di cui non sapete il significato; tutto, tutto». Una volta trascritte tutte le loro risposte, io li sfidavo: «Secondo voi, uno che ha tutti questi dati è in grado di cogliere tutta la densità del poema?». Non so per quale mistero, ogni volta i ragazzi mi dicevano: «No». «Perché no? Secondo voi, perché no? Perché no, se vi ho dato tutto ciò che voi considerate indispensabile per capire un testo?» (Esulando dall'esempio, questo vale anche per un testo greco, latino o di Leopardi). Perché c'era qualcosa, nella intuizione dei ragazzi, per cui era chiaro che il loro lungo elenco di condizioni non bastava. A quel punto, proseguivo la lezione domandando: «Allora che cos'è un poema?», proprio per aiutarli a capire perché le loro risposte non erano sufficienti. «Un poema è l'espressione letteraria di un'esperienza umana, per esempio un amore. Uno ha vissuto una certa esperienza e la vuole comunicare; quando ha una genialità letteraria, la esprime nella forma di un poema. Allora per poter capire il poema occorre scoprire l'esperienza umana che c'è dietro, occorre una sintonia con l'esperienza umana che c'è dietro l'opera letteraria». Facevo anche un esempio: «Immaginate di stare attraversando un momento di disagio e di difficoltà, siete smarriti, non sapete dove andare, siete confusi; a un certo punto, dopo vari tentativi, voi arrivate alla conclusione che sarebbe bello farsi aiutare. Ora, quando uno è in questa situazione non confida le sue preoccupazioni al primo che passa per la strada, ma cerca la persona adeguata, qualcuno di cui si possa fidare, che possa capire di cosa si tratta, che possa illuminare veramente la situazione e offrire qualche suggerimento per affrontarla». E aggiungevo: «Quando l'hai identificata e cominci a parlare con lei, dopo un po' ti fermi e ti domandi: "Ma mi capisce?". "Certo", ti dice l'altro, eppure tu capisci che non capisce, non ti senti capito, dalle sue reazioni capisci che non capisce». Dunque, non c'è una distanza insuperabile tra me e un testo latino del X secolo, non c'è una distanza con il poema, ma c'è un dialogo tra due persone, come nell'esempio che facevo.

Quindi non è un problema di vocabolario o di lontananza dal testo, ma di sintonia con l'esperienza umana che emerge dal testo. E allora domandavo: «Perché, secondo te, non ti capisce? L'hai scelta tu, è una persona di cui ti fidi, è brava, lo sai anche per altri motivi. Che cosa manca? Che cosa gli manca per capirti? Perché non capisce? Perché non basta, come tante volte pensiamo, la buona intenzione di chi ascolta, le sue conoscenze, questo non basta. Che cosa manca, allora? Manca qualcosa nell'origine della persona che ascolta, manca cioè un'esperienza del vivere che le consenta di capire la tua esperienza. Se c'è questa mancanza all'origine, è impossibile che ti capisca. Analogamente, per poter capire un testo non basta avere tutti gli strumenti tecnici, perché occorre cogliere l'esperienza umana che c'è dietro un poema, dietro un'espressione letteraria o dietro un'esperienza umana. E chi può capire l'esperienza umana dell'altro? Solo chi ha preso sul serio la propria esperienza umana; solo chi ha vissuto, chi ha acquistato una familiarità con l'umano, solo costui può capire. Per questo la prima cosa, ragazzi, non è studiare l'ebraico, la prima cosa è vivere. La prima cosa per capire un poema è vivere un'esperienza umana, perché solo chi ha questa esperienza potrà capirlo senza ridurre il contenuto; è evidente che chiunque può cogliere qualcosa di un poema d'amore, ma se non ha fatto l'esperienza di essere innamorato, evidentemente lo potrà accogliere secondo la propria misura, ad modum recipientis recipitur, quindi riducendo l'esperienza. Perché? Perché la vibrazione che uno avverte quando è innamorato non gliela trasmette il poema. O c'è, e allora mi basta qualsiasi segno per rintracciarla in me perché l'ho vissuta, perché ho percepito quale esperienza umana è l'amore, oppure questa esperienza non la riesco a comprendere».

In questo modo mettevo i miei studenti in condizione di rendersi conto che per capire occorre vivere, perché non si può staccare il fenomeno del capire da un'esperienza umana senza la quale anche le espressioni letterarie più profonde mi sfuggono nella loro densità, nella loro intensità. È quanto accade nella vita quotidiana: le esperienze più profonde ci sfuggono perché tante volte viviamo a livello superficiale o nell'apparenza, per cui non resta niente, è tutto un deserto nei rapporti, è tutto un'incapacità di vibrare davanti all'esperienza di un altro. Per questo dicevo ai miei studenti: «Se questo capita con un'esperienza umana a portata di tutti come l'amore, immaginate quale esperienza occorre per capire coloro che dicono di avere avuto l'esperienza di un rapporto con il Mistero presente nella storia, perché questa è la testimonianza contenuta nella Bibbia». Per poter entrare in quel testo, per capire senza ridurlo occorre la totalità di un'esperienza, è necessario che io partecipi di un luogo presente nel quale posso fare la stessa esperienza che hanno fatto i protagonisti della Bibbia. Senza questa esperienza è impossibile capire. Dire tutto questo insegnando la materia di studio, non significa fare discorsi astratti al di fuori della materia, ma aiutare gli studenti a capire un testo nella sua densità, aiutarli a scoprire che non bastano tutti gli strumenti tecnici che possiamo fornire loro, perché capire, conoscere, è di più, è di più di tutte le nostre conoscenze tecniche. Per questo un insegnamento ridotto a strumenti tecnici e a nozioni da apprendere non è più insegnamento, perché non fa conoscere fino in fondo, non dà una conoscenza completa, reale, di quello che comunico. In qualsiasi tipo di conoscenza è sempre presente tutto – tutto! –, l'io che conosce e l'oggetto che voglio conoscere; senza un atteggiamento adeguato, dal momento che comunque qualcosa conosco, penso di aver conosciuto, ma in realtà sto riducendo il contenuto di ciò che penso di conoscere. Il nocciolo, la cosa più interessante mi sfugge. E se insegnando vi sfugge la cosa più interessante, perché i ragazzi dovrebbero interessarsi alla vostra materia? Questo non è un'appendice, non è come un cappello da mettere sopra la materia che si insegna, ma è decisivo per attrarre gli alunni, è decisivo per risvegliare la loro attenzione, per risvegliare il loro interesse, per risvegliare tutta la loro capacità di conoscere. E questo occorre provocarlo. Occorre che davanti a loro ci sia un insegnante che li provochi a questo. Come diceva don Giussani, la trasmissione di un contenuto si identifica con un'esperienza che la persona vive. Per questo la prima condizione è che la sintesi sia già avvenuta nella persona che vuole trasmettere un certo contenuto. È il concetto di generazione: una persona genera qualcosa se la sintesi è già in sé. Posto questo, c'è poi tutto il problema dell'attenzione da avere riguardo alla modalità di trasmissione. Ma la prima questione, lo ripeto, è che qualcosa sia accaduto in noi stessi e allora, più o meno maldestramente, riusciremo a comunicarlo, a trasmetterlo. Non si può evitare che la «concezione» sia avvenuta in noi, perché alla fin fine noi trasmettiamo la vibrazione ineffabile e totale che un testo – qualunque esso sia – ha provocato in noi. In questo processo di conoscenza entra in gioco costantemente tutto, la totalità dell'io, perché non si può staccare una cosa dall'altra. Lo vedevo chiaramente quando, prima di fare il professore di Sacra Scrittura, insegnavo in un liceo. Ricordo che una volta, durante l'ora di religione, cominciando a parlare dei vangeli come fonte per conoscere Gesù, avevo appena finito di scrivere sulla lavagna la parola «vangeli» e un ragazzo aveva già la mano alzata: «Non penserò davvero che i vangeli ci consentano di capire chi è Gesù, perché sono stati scritti dai cristiani, e allora che credibilità hanno?». Poiché aveva aggiunto che lui non era un ingenuo, io ho risposto: «È ovvio che tu non sei un ingenuo. Perciò questa mattina, quando tua mamma ti ha messo davanti la tazza di caffè latte, tu le hai detto: "Mamma, fin quando non certifichi che il caffè latte non ha il veleno, io non lo prendo"». Ricordo

la reazione del ragazzo; alzò la mano ed esclamò: «Ma come può dire queste cose? È da sedici anni che abito con mia mamma!». «Ah! Quindi ci sono occasioni in cui non è ragionevole avere un sospetto nel rapporto con la realtà». «Certo». «Allora qual è la differenza tra la reazione davanti alla parola "vangeli" e quella davanti alla tazza di caffè latte di tua mamma questa mattina? Qual è la differenza? Tutte e due sono provocazioni. Tu ti sei alzato senza sapere che cosa ti aspettava a lezione, che io avrei scritto sulla lavagna la parola "vangeli", che tu avresti reagito in quel modo e che io avrei fatto il paragone con il caffè latte della mamma. Vedi? Davanti alla parola che ho scritto hai tirato fuori tutta la tua reazione di sospetto, ma davanti all'esempio che ti ho fatto non hai potuto non riconoscere che l'atteggiamento più critico non è quello del sospetto; infatti tu questa mattina non hai sospettato di tua mamma. Qual è la differenza?». Il ragazzo stesso aveva centrato il punto, e io gliel'ho fatto notare: «Come hai detto benissimo, "È da sedici anni che abito con mia mamma", quindi non era ragionevole che tu avessi il sospetto, perché avevi sedici anni di ragioni, migliaia di ragioni per cui non potevi sospettare di tua mamma. Qual è, allora, la differenza tra tua mamma e la parola "vangeli"? Che rispetto alla parola "vangeli" tu non hai sedici anni di convivenza con un fatto che ti aiuti a non sospettare. Senza questo avresti perfettamente ragione a sospettare; mancando la possibilità di una convivenza con un presente reale che ti convinca della verità dei vangeli, è inevitabile che questo sospetto prevalga; senza questa convivenza tu non potrai accedere alla verità di quello che dicono i vangeli». Di queste cose potrei continuare a parlare fino a mezzanotte, tanto è decisivo riconoscere che nell'educazione sono intrecciati costantemente l'insegnamento della disciplina, la posizione dell'insegnante e l'atteggiamento del ragazzo rispetto al reale, che occorre costantemente sfidare e continuamente educare; senza di questo non c'è possibilità di insegnare, né che il ragazzo abbia l'atteggiamento giusto per rapportarsi al reale in modo vero e non solo con la propria immaginazione o il proprio preconetto. Questa è la cosa più affascinante per un educatore, cioè potere facilitare questa presa di coscienza attraverso degli esempi semplici; invece di fare un discorso sul sospetto, sulla immoralità del sospetto, che sarebbe stato inutile fare, ho portato un esempio che ha fatto crollare tutta l'ideologia del ragazzo. Un esempio! Questo è parte del nostro compito. Quando, nel fragore della battaglia, riusciamo a fare certi esempi, vediamo subito l'efficacia che hanno sugli studenti. È il compito appassionante di insegnare, per cui io sarò sempre grato di quanto ho imparato in questa avventura, perché tutti i disagi che ci possono essere non valgono l'avventura umana che uno vive con se stesso, con i ragazzi, qualunque sia la situazione in cui uno si viene a trovare, perché è una possibilità costante di imparare, gli uni e gli altri.

TINO GIARDINA Sarà molto interessante vedere come tutto ciò che ci ha raccontato sulla Bibbia valga per un insegnante di matematica, per un insegnante di scuola dell'infanzia, sarà molto interessante sfidarci a questo livello.

JULIÁN CARRÓN Insegnare è sempre un rapporto con la realtà, qualsiasi tipo di realtà, anche la matematica. Io ho fatto l'esempio della discussione sui vangeli perché mi avete chiesto di parlare della mia esperienza. Ma vale per qualunque materia.

TINO GIARDINA Ho visto gli sguardi di alcuni insegnanti di matematica che erano carichi di domande a questo proposito...

JULIÁN CARRÓN Che educazione alla matematica occorre perché quello che ho detto non valga soltanto per una lezione sui vangeli! Tante volte può essere difficile introdurre gli studenti alla matematica per troppa astrazione da parte nostra. Pensate a che sfida

rappresenta questo per noi, per introdurci a una modalità di insegnare matematica che provochi e susciti l'interesse dei ragazzi.

TINO GIARDINA I soggetti adulti che sono coinvolti nell'avventura educativa può capitare che vivano un'esperienza di contrapposizione anziché di collaborazione, ad esempio genitori e insegnanti che si addossano vicendevolmente le colpe della situazione dei ragazzi oppure, come ci ha scritto un insegnante, si riduce tutto a una collegialità coatta tra diversi soggetti estranei. Ma l'anno scorso, il dieci maggio, papa Francesco ci ha ricordato invece che per educare un ragazzo ci vuole un villaggio. Cosa significa vivere oggi una unità tra docenti, dirigenti, famiglie, studenti che sia utile a sostenere la crescita del bambino, del giovane, nell'avventura della conoscenza? Una seconda questione: qual è il contributo e le prospettive di lavoro che vede per associazioni come le nostre, per le venti, venticinque associazioni che sono qui per il bene delle future generazioni?

JULIÁN CARRÓN Tutto il mondo è paese; da vent'anni non sono più nel mondo della scuola, ma vedo che i problemi continuano a essere gli stessi. Infatti quando ero preside uno dei dialoghi che avevo con i miei professori aveva come oggetto il fatto che sostenevano di essere "solo" degli insegnanti e che i problemi che non riguardavano l'insegnamento erano delle famiglie. Così se ne lavavano le mani. Invece io sfidavo i miei professori e i miei colleghi dicendo: «Immaginiamo che sia come dite voi, che un ragazzo abbia certi problemi in famiglia e che, venendo nella nostra scuola, sia condannato ad avere uno sguardo problematico; se voi aveste un figlio segnato da un'esperienza negativa in famiglia, vi piacerebbe o no che trovasse a scuola qualcuno che lo guardasse diversamente e che a scuola potesse fare un percorso diverso, senza che tutto fosse scaricato sulla famiglia?». I ragazzi arrivano a scuola come arrivano, non decidono loro la famiglia in cui nascono, non decidono quali difficoltà ci possono essere tra i genitori; e noi non possiamo limitarci a dire: «Poveretti, cosa possiamo fare?!». Al contrario, proprio dove siamo noi, a scuola, siamo sfidati da questa situazione a scendere in campo. Credo che tutti voi lo possiate capire benissimo, non mi sembra di farvi scoprire il Mediterraneo! Malgrado la situazione, tutti desideriamo e ci aspettiamo che, frequentando per anni una scuola, i ragazzi possano essere aiutati ad affrontare le sfide della loro vita. Per questo capisco benissimo l'immagine del villaggio utilizzata dal Papa, perché ci troviamo veramente a dover guardare la realtà con uno sguardo unitario, che ci consenta di collaborare e non soltanto di scaricare le colpe gli uni sugli altri, i genitori sugli insegnanti, gli insegnanti sui genitori, gli insegnanti e i genitori sul sistema e così via. La premessa per questa collaborazione è il desiderio di tutti di partecipare all'avventura dell'educazione: gli insegnanti, i genitori, coloro che sono impegnati nella scuola a livello amministrativo e i ragazzi, perché tutti siamo sulla stessa barca e tutti dobbiamo avere lo stesso scopo. La prima cosa di cui renderci consapevoli è che, dovendo affrontare la medesima situazione, sarebbe meglio partecipare insieme a questa avventura, prima di tutto per noi stessi. Altrimenti sarà sempre più faticoso vivere il compito educativo. Da quanto abbiamo detto fino adesso, a me sembra che il primo elemento di questa collaborazione sia aiutarci a una unità di giudizio su una situazione che chiede a volte pazienza, accogliendo il contributo di tutti coloro che partecipano alla vita della scuola, così da avere presente tutti i fattori. Prima di qualsiasi altra cosa, è una collaborazione nel guardare, prima che nell'agire, perché se riusciamo a formarci una immagine unitaria, una percezione completa della realtà, potremo rispondere meglio lungo il processo educativo. Già questo introduce al bisogno di un dialogo tra professori, studenti, genitori, ciascuno chiamato a segnalare

quell'elemento che può aiutare a vedere tutte le dimensioni del problema. Immaginate che cosa significa questo, per esempio, per quei genitori che a volte possono non essere totalmente consapevoli della situazione dei loro figli: che i professori o il preside diano loro del tempo per aiutarli a capire perché la scuola fa una scelta e non un'altra, mette i genitori nelle condizioni di collaborare, coinvolgendosi nel processo dell'educazione dei figli. Talvolta può sembrare una cosa inutile, perché coinvolgere tutti può rallentare il cammino e sembrare più complicato perché non si va così in fretta come desidereremmo; ma se poi dobbiamo perdere tempo per spiegare ai genitori certe decisioni prese, invece di coinvolgerli fin dall'inizio, in realtà non guadagniamo tempo. Il coinvolgimento iniziale di tutti è una modalità di questa collaborazione. Un altro elemento di questa collaborazione sono i tentativi – perché sono sempre tentativi quelli che facciamo nel rapporto con gli altri –, i tentativi educativi che fanno i professori condividendoli con gli altri soggetti della scuola, avendo presente tutti gli elementi in gioco. Quanto è importante, per esempio, che i giovani professori che arrivano nelle vostre scuole possano trovare un luogo dove questa verifica costante dell'insegnamento sia portata avanti, dove porre domande senza sentirsi giudicati, dove possano essere orientati e trovare dei suggerimenti da parte di persone che hanno già molta esperienza alle spalle e che avvertano le domande nuove che hanno. Tutto questo cammino insieme non può che essere proficuo per ciascuno. In questo contesto, il lavoro delle associazioni è prezioso; vi prego di non ridurle solo al livello della rappresentanza, ma di farne luoghi di vera compagnia, di risposta ai problemi reali, dove costantemente si verificano i tentativi che si fanno in una condivisione e in un sostegno reciproco, per poter collaborare sempre di più in questa avventura affascinante che è trasmettere un gusto del vivere ai nostri ragazzi. Grazie.

TINO GIARDINA Grazie a Lei per questa riproposizione affascinante dello scopo del nostro lavoro di insegnanti e del lavoro di chi vive la scuola in tutte le sue sfaccettature. La scuola italiana è sicuramente ricca di persone che ogni giorno tentano di vivere il proprio impegno dentro la scuola per il bene dei ragazzi, ma l'esperienza ci insegna che se uno resta isolato questo impegno verso lo scopo del proprio lavoro nel tempo decade o rischia di indebolirsi e ci si arrende. Per questo accogliamo come invito quest'ultimo suggerimento di Julián Carrón perché la finalità principale delle nostre associazioni è quella, attraverso un lavoro comune, di sostenere e di favorire la libertà e la responsabilità di ogni persona dentro il proprio lavoro, rispettandone la natura e lo scopo. Per cui, oltre e prima del compito di rappresentanza, vorremmo che le nostre associazioni fossero sempre più dei luoghi fondamentali per un confronto, per un sostegno vicendevole, per una maturazione della propria vita professionale. Lavorare insieme è un valore per la persona che aderisce e al tempo stesso inizia la costruzione di un bene per tutti anche a partire dalle piccole cose quotidiane. La scuola, i giovani e la società hanno bisogno di adulti che vivano il proprio lavoro da protagonisti con libertà e responsabilità. Libertà e responsabilità che ci auguriamo siano sempre l'orizzonte anche delle scelte politiche e istituzionali. È sempre più necessario favorire e agevolare l'assunzione di responsabilità di chi la scuola la vive ogni giorno ed è anche necessario sostenere la libertà delle famiglie che scelgono la scuola per i propri figli.

Noi ci auguriamo che quello che abbiamo oggi ascoltato possa essere l'inizio di un dialogo, di un incontro con tutti coloro che, ciascuno con la propria specificità e il proprio compito, vivono questa sfida dell'educazione nella scuola per poterci aiutare ed arricchire vicendevolmente.

Intervento della prof.ssa Mariella Carlotti in occasione del Convegno

“L’EDUCAZIONE È UN FATTO CORALE” 26 ottobre 2017, Camera di Commercio-Lecco

Dopo 33 anni nella scuola di Stato, mi sono licenziata dallo Stato quest’anno e dal 1 settembre sono andata a dirigere una scuola paritaria. [...] Io credo che il valore delle scuole libere sia questo: essere un punto esemplare al servizio di tutto il sistema scolastico, anche quello statale, in cui i lacci sono tali e tanti che è molto più difficile immaginare una scuola innovativa. Detto questo, ho accettato questo cambio di lavoro anche perché io credo che veramente la grande emergenza del nostro mondo sia l’emergenza dell’educazione. E’ l’emergenza del mondo ricco ed è l’emergenza del mondo povero. E’ l’emergenza del confronto tra il secolarismo, cioè una ragione senza Dio, e il fondamentalismo, cioè un Dio senza ragione. Il problema dell’educazione è riconiugare la ragione con il significato, senza dividerli artificialmente come si fa da una parte e dall’altra. Io voglio dire nove cose, e cerco di dirle il più velocemente possibile. L’altra volta ho fatto un intervento da insegnante di un Professionale, adesso mi permetterete di farne uno da Preside, in cui cerco di raccogliere quello che ho scoperto in questa lunga carriera scolastica e che è come l’ipotesi di questa nuova avventura. 1) Quali sono i sintomi che io ho visto della grande malattia di oggi? che è la malattia dei figli perché è la malattia degli adulti (perché non esiste una malattia dei giovani che non sia una malattia dei grandi) cioè dei genitori e degli insegnanti? Io credo che i sintomi della grande malattia di oggi che ho visto io (parto da qui perché se non ci intendiamo su questo tutto il castello non sta in piedi) sono: a. Il disprezzo della realtà come punto di precedenza e di dipendenza. b. La riduzione del cuore ad istinto come criterio di giudizio (per cui si giudica istintivamente). c. Una concezione talmente ridotta di ragione che condanna la vita all’irrazionalità. d. Una impossibilità di superare la fatica, cosicché il sacrificio sembra segnalare la non-verità. Questi per me sono i quattro punti che io sento caldi, su cui il processo educativo deve intervenire. Noi siamo figli del positivismo, per cui possiamo dire con certezza una formula chimica o risolvere un’equazione matematica, ma non possiamo dire con certezza niente su ciò che ci interessa veramente. Questa è la tragedia! Uno non può dire con certezza “Ti amo”; con certezza può dire “H₂O uguale acqua”, “2 più 2 fa 4”. In campo affettivo, in campo morale ed in campo politico non possiamo usare la ragione, non possiamo avere certezze: sono tutte opinioni, ugualmente false, dettate in ultima istanza da giovani da quello che si sente, da adulti da quello che conviene. Questo per me è il problema che noi abbiamo di fronte. 2) La scuola in questo contesto che ruolo ha giocato e sta giocando? Ai miei tempi, io ho avuto di fronte due modelli di scuola. O un’istruzione asettica: era il nozionismo che la nostra generazione ha ripudiato, a cui si è ribellata ed i professori di oggi sono gli alunni che si sono ribellati al nozionismo di una certa scuola. O il nozionismo che, quando io andavo a scuola negli anni Settanta, era un indottrinamento ideologico. In questi ultimi anni, in questi ultimi decenni tanti hanno sentito la gabbia soffocante di queste due alternative e la reazione è stata secondo me triplice:

a. Sottovalutare i contenuti (ma chi non sa è manipolabile), perciò ci sono stati degli anni, i primi anni in cui io sono entrata nella scuola statale, in cui sembrava che la trasmissione della cultura fosse un optional. b. Oggi non è più così, ma c’è a mio avviso nello Stato una fortissima riduzione dell’avventura del conoscere al sapere, di cui il sintomo per me è che oggi gli studenti bravi odiano la scuola come quelli somari, anzi più di quelli somari. Questo segnala per me un certo fallimento, l’odio alla scuola, il malessere nell’andare a scuola. Io sto parlando soprattutto delle Superiori, perché alle Elementari c’è un’apertura curiosa che

la scuola distrugge. L'esito per me sono le Superiori. c. La terza strada intrapresa in questi anni nella scuola di Stato è, sentendo che il sapere è poco, aggiungere la morale, cioè l'ipertrofia delle regole. L'intransigenza sulle regole è oggi la bandiera della pedagogia di sinistra. Si può pensare di educare, come oggi si pensa, perché si predica, si rimprovera e si punisce. Ma, mi dispiace, per me questa non è educazione. 3) Io credo che l'unica alternativa possibile a questi modelli di scuola, di cui io in 33 anni ho visto il fallimento, è la comunicazione di un metodo, cioè l'unità tra parola e gesto. Il problema è mettere in moto l'io dell'altro, l'io del ragazzo, non spegnere quella curiosità con cui Dio lo fa, ma incrementarla. Accendere un fuoco, non riempire un vaso, come diceva uno più famoso di me, cioè che l'altro impari ad imparare ed impari ad avere il gusto dell'imparare. Insomma, che l'altro sia introdotto ad una esperienza che lo renda cosciente di sé e del mondo. 4) Come fare questo? Per me il contenuto di questo metodo sono, nella mia esperienza scolastica di questi anni, le tre premesse de "Il senso religioso", scritto da Don Giussani tanti decenni fa, quando lui diceva che per conoscere occorre favorire come posizione nei ragazzi tre cose: a. Un'apertura alla realtà e la scoperta di fronte al reale del cuore come criterio di giudizio. Faccio un esempio di questo. Anni fa avevo una quinta molto ridotta come numero, solo 13, nel famoso Professionale... erano molto in gamba, una classe di ragazzi svegli. Entro in classe, dovevo spiegare l'antisemitismo nazista ed avevo portato dei brani del "Mein Kampf" di Hitler, ma, mi viene in mente proprio mentre varco la porta - decido per far capir meglio a loro questi brani - di dire ai ragazzi di scrivere su un foglio, in cinque righe, chi sono gli Ebrei. Gli do cinque minuti, loro scrivono le cinque righe, io leggo i tredici foglietti... li volevo leggere per far vedere la differenza con quello che diceva Hitler: dicevano esattamente quello che diceva Hitler! Leggo quello che diceva Hitler e loro rimangono scioccati perché avevano scritto esattamente le stesse cose, ma con addirittura le stesse formule. Allora dico: "Ragazzi, com'è? Voi siete tutti comunisti, di famiglia comunista, avete visto "La vita è bella" ed avete pianto. Vi chiedo chi sono gli Ebrei e mi rispondete come Hitler!?". Allora il più sveglio, Fabio, dice: "Perché Prof?" ed io dico: "Perché ripetete quello che sentite dire, ma non bussate alle porte della realtà". Allora lui dice: "Come si fa?" ed io dico: "Guardate, oggi pomeriggio, quando finisce la scuola, mangiamo un panino insieme ed andiamo alla Sinagoga di Firenze, bussiamo alla porta e domandiamo alla persona che ci aprirà chi è". Ho telefonato prima per non rischiare un autogol. Siamo andati e il giorno dopo gli ho rifatto scrivere il foglietto. Questa volta era diversissimo! Allora io ho detto: "Ragazzi, abbiamo imparato una cosa dell'altro mondo, che prima di dire una cosa bisogna bussare alla porta della realtà. Questo quella classe non se l'è scordato più, perché era stata un'esperienza. Ecco, la prima cosa è introdurre così alla precedenza del reale ed educarli ad un paragone, il cui criterio è il loro cuore. b. Una concezione allargata di ragione, per cui la ragione non è solo "2 più 2 fa 4". c. Un assetto morale in cui il sentimento sia al posto giusto e perciò un assetto morale disponibile alla fatica delle cose. 5) Per me il test più interessante di un'esperienza educativa in atto, se io sto educando o sto semplicemente istruendo (perché certo io educo istruendo, ma l'istruzione è il gerundio, lo scopo è l'educazione), non sono le interrogazioni, perché l'interrogazione è la cosa che è stata inventata perché l'altro ti ripeta come sapere quello che tu gli hai detto come parola. Per me il test che l'educazione è in atto, cioè che la ragione è veramente impegnata, è la domanda, perché la ragione è veramente impegnata quando domanda e un uomo veramente intelligente è un uomo che sa trovare le risposte perché sa farsi le domande. Per questo occorre suscitare domande. Se la lezione non suscita domande è una lezione fallita. Giovedì scorso ho portato i ragazzi a fare un viaggio, cioè tre giorni di lezione in Provenza, lezione vera. Dopo cena facevamo lezione sui banchi, ma durante il giorno li ho portati a

vedere tante cose belle. Il primo giorno li ho portati a Cannes e con il traghetto siamo andati all'isola di Lérins, che è l'isola dove è nato il monachesimo e dove da 1600 anni vivono solo monaci. I ragazzi del mio liceo sono ragazzi che appartengono alla classe medioalta pratese, cinesi e italiani. A un certo punto, visitando il monastero fortificato dell'isola, che è un monastero che ha il chiostro fortificato e con i giardini che sono terrazze a picco sul mare, tutti erano in silenzio. A un certo punto una ragazzina cinese si gira verso di me, con le lacrime agli occhi, e dice: "Presidente, erano poverissimi e hanno fatto delle cose bellissime. Perché noi che siamo pieni di soldi non le facciamo più?". Questo per me è l'inizio del processo educativo. E io ho detto: "Perché forse, quando uno è ricco dentro, trova qualsiasi strada e qualsiasi materiale è buono per esprimere la bellezza. Quando uno è povero dentro, tutta la ricchezza che è fuori non esprime nulla. La ricchezza che è fuori va difesa o va ostentata, ma non produce più la bellezza". Mi ha fatto impressione che nel diario di viaggio di questi tre giorni che dovevano scrivere, questa cosa l'hanno scritta tutti. Questa gli è arrivata, perché era nata da una loro domanda. Suscitare domande, porre domande! Perché il vero adulto è chi pone le domande, perché il modo con cui far camminare un ragazzo è porgli domande, che è l'aiuto più grande che possiamo fare ad un altro, mentre noi pensiamo che l'aiuto più grande che possiamo dare ad un altro è fargli la predica. Ma quello che l'altro non scopre nella sua esperienza personale, in un cammino suo, non sarà mai suo ed io lo facilito facendogli domande. Perciò suscitare domande! Porre domande! Prendere sul serio tutte le domande! Perché tutte le domande sono giuste, mentre noi adulti tendiamo a far sentire cretini i ragazzi sul novanta per cento delle domande che fanno e invece hanno sempre un fondo vero.

6) Una scuola nozionista o moralista ha un grande vantaggio (ed è per questo che è così dilagante): è molto tranquillizzante per gli adulti, perché ha bisogno di strutture e di poliziotti. Oggi siamo nel mondo dell'informazione e abbiamo la sensazione che non siamo mai stati tanto ignoranti, e siamo nel mondo del moralismo ed abbiamo la sensazione che non siamo mai stati tanto immorali. Educare è comunicare un'esperienza che si sta facendo, perciò si può essere preparatissimi insegnanti ma non educatori, perché l'educatore è chi tocca l'io dell'altro e lo tocca solo chi è toccato. Infatti noi ci ricordiamo a scuola degli insegnanti toccati, non di quelli preparatissimi. Non voglio mettere in contrapposizione le cose, io tendo a essere oppositiva ma credo che mi capirete.

7) Ci sono per me due esperienze entusiasmanti in questo:

a. Tutta la realtà diventa una risorsa della mia speranza, posso non vergognarmi più delle difficoltà e degli insuccessi perché si può imparare anche da quelli. Una delle cose più utili è aiutare i ragazzi ad imparare dagli sbagli e dagli insuccessi perché loro vivono invece in un mondo che gli fa venire la paura di sbagliare, la paura dell'insuccesso, mentre lo sbaglio e l'insuccesso sono condizioni inevitabili di ogni cammino. Ma come fa un ragazzino a non aver paura di sbagliare se ha di fronte degli adulti che hanno paura di sbagliare? Lo sbaglio, il limite, l'insuccesso sono risorse perché tutta la realtà è risorsa. E' risorsa la diversità della classe che ho di fronte che non è come quella dello scorso anno e non posso rifare la classe dello scorso anno. Per questo io dico sempre che il mio cammino educativo è iniziato con una certa classe che mi ha costretto a pormi una domanda. Per anni io sono andata in classe avendo come scopo quello di cambiare i ragazzi che avevo davanti. La mia avventura come educatrice è cominciata quando sono entrata in classe aspettandomi di cambiare io. Perché un ragazzo può solo seguire un adulto che cambia e cambia solo se ha davanti un adulto che cambia.

b. Accorgermi che io sempre nell'altro ho un complice, che è la sua umanità così com'è, il suo cuore. Per questo posso non solo volergli bene ma anche stimarlo. Io conosco tanti insegnanti, come tanti genitori, che vogliono molto bene ai loro alunni o ai loro figli ma non li stimano, e uno che ti ama molto e non ti stima ti fa diventar matto. Perché io

credo che il problema dell'educazione sia una stima reale dell'altro, come fondamento di un'affezione. L'altro è sempre più grande di quello che fa. Anche quello che fa di sbagliato esprime questo, e questa è una simpatia irriducibile. E così c'è una ragione per stimare qualsiasi ragazzo. Questa è la posizione che ci ha insegnato Gesù, che ha valorizzato sempre il punto positivo dell'altro e ha sempre stimato l'altro. Chi seguiva Gesù lo ha seguito non perché Gesù gli voleva bene ma perché si sentiva investito da un amore pieno di stima.

8) Educa chi spera. Questo, per come sono fatta io, è la cosa più difficile, quella che duro più fatica (si dice in Toscana "durare fatica") a imparare, perché la speranza soffre due condizioni: che le cose non si realizzano come vogliamo noi e quando vogliamo noi. E i ragazzi non cambiano come vogliamo noi e quando vogliamo noi. Per sperare occorre infatti secondo me un grande sacrificio: il sacrificio del tempo (perché l'altro cambia quando la sua libertà è matura e non quando decido io), e il sacrificio ancora più grande è il sacrificio dell'immaginazione (perché il figlio ideale è il figlio che hai, non il figlio che volevi; l'alunno ideale è l'alunno che hai). Questo sacrificio dell'immaginazione per un educatore è un dolore acutissimo, perché ognuno di noi ha la sua immagine dell'alunno che vorrebbe, come del figlio che vorrebbe. Per educare bisogna perciò essere liberi dalla risposta dell'altro, soprattutto essere liberi dai tempi e dai modi con cui il cammino dell'altro si compie. E come si fa ad essere liberi? Solo se si è pieni, prima del rapporto con l'altro.

9) Potete immaginare che tutto quello che ho detto lo faccia un uomo solo? No, è solo una comunione che educa, se no cadiamo nell' "Attimo fuggente", un bellissimo film di tanti anni fa, che presentava un certo modello di educazione molto affascinante, dell'uomo solo, che infatti si conclude con il suicidio di chi lo seguiva più da vicino. [...]

«**Tu vai, io sono qui, se cadi sono qui**»: ricordo nitidamente il campetto di cemento screpolato sotto casa, la bicicletta gialla di mio fratello, gli alberi di mandarini di là dal muretto di protezione e l'espressione calma sul viso di mio padre quando mi insegnò ad andare in bicicletta, consegnandomi con fiducia alle strade del mondo e alle inevitabili sbucciature che dovevo imparare ad affrontare per diventare grande. Nitidamente ricordo anche i racconti di mia nonna sul nonno che non ho mai conosciuto: quando la guerra li aveva separati per troppo tempo, si era procurato una malattia al fegato mangiando non so quante uova. Il tutto per poter essere rimandato a casa e stare qualche giorno con lei, e io, bambino incantato dall'eroismo del nonno, decisi che da grande volevo amare così, come lui aveva fatto con lei. Ricordo il giorno in cui il mio professore di liceo mi prestò il suo libro di poesie preferito e mi disse di restituirglielo dopo due settimane. Mi immergevo nelle pagine di versi che non capivo, ricevevo la grande eredità della bellezza da un altro uomo, le cui note al margine dei versi diventavano più importanti dei versi stessi: mi introducevano nella sua storia e in quella di un poeta di due secoli prima che giungeva fino a me, diciassettenne in cerca di futuro.

Ricordo il sorriso costante di padre Pino Puglisi, che incrociavo nei corridoi del mio liceo dove insegnava religione, mentre le sue battaglie silenziose lo stavano portando alla morte, comminata dai mafiosi perché, come risulta dall'interrogatorio del sicario, «si portava i picciriddi cu iddu» (portava i bambini con lui). Dove? Verso una vita a testa alta, semplicemente perché mostrava loro il cielo stellato, li faceva giocare e studiare. Per questo era pericoloso quanto Falcone e Borsellino, perché ri-generava quei bambini strappandoli al controllo del padrino e restituendoli alla paternità. Li rendeva liberi: figli responsabili del mondo. I liberi, nella lingua latina, erano infatti i figli che potevano ricevere l'eredità: la libertà è appartenenza a una storia che si riceve gratuitamente e che ci si impegna ad ampliare.

Non è un caso che alcuni istanti siano scolpiti nella nostra memoria di bambini e adolescenti. La mia memoria e quindi la mia identità è maturata nei momenti in cui qualcuno mi ha consegnato, a prezzo del suo sudore, dolore, amore, l'esperienza imperdibile del mondo perché io la custodissi e l'ampliassi. L'uomo che sono e voglio essere lo devo al bambino-adolescente che ha ricevuto un testimone da passare, da uomini e donne che, pur con le loro debolezze, non badavano solo a se stessi, ma erano occupati a generarmi alla vita interiore, dove si annida il nome proprio che ciascuno ha e dove si origina l'energica consapevolezza di un inedito da fare. Solo le relazioni vere riescono in questa impresa di aiutarci a crescere, ma per essere generative devono prendersi tutto il tempo che serve: **che cos'è, alla fine, amare se non donare il proprio tempo a un altro?** Me lo confermano tante lettere come questa: «Vengo da una famiglia che non subisce le conseguenze della crisi e ho due genitori, separati, con lavori che impegnano quasi la totalità del loro tempo. Ho tantissimi oggetti: telefono ultimo modello, motorino, vestiti firmati, tutto quello che voglio me lo comprano. So che starai pensando che sono un ingrato, ma non mi basta tutto quello che ho. Molte volte capita che i miei compagni di classe, all'uscita di scuola, vadano in ufficio dal padre per prendere un panino per pranzo al volo o che le ragazze passino la domenica con le madri per centri commerciali a fare shopping. Mi chiedo a cosa serva lavorare tanto se poi alla fine non ti rimane tempo per queste cose. Preferirei usare la metro o avere un cellulare scassato ma poter andare ogni tanto a prendere un gelato con mio padre e parlare di politica, calcio, scuola e lavoro. Oppure mi piacerebbe che mia madre ogni tanto venisse la domenica alla partita di calcio proprio come fanno tutte le altre mamme. Loro però sono talmente presi dagli affari che non si accorgono che io viva la situazione come un disagio. Non c'è niente di peggio che affrontare l'adolescenza senza la presenza dei genitori».

Persino Ulisse diventò eroe da bambino e adolescente. Infatti proprio alla fine dell'Odissea, in una delle scene che amo di più, egli si presenta al padre Laerte ma non

viene riconosciuto dopo vent'anni d'assenza. Allora sceglie due segni per rivelarsi come suo figlio. Gli mostra la ferita ricevuta durante la caccia al cinghiale alla quale Laerte aveva inviato il ragazzo e poi lo porta nel frutteto in cui, da bambino, il padre gli aveva insegnato uno per uno i nomi degli alberi che gli avrebbe consegnato in eredità quando sarebbe cresciuto. A quel punto Laerte riconosce (conosce di nuovo) Ulisse come figlio, attraverso i sicuri segni di una storia comune: la ferita che ha reso l'adolescente un uomo e la fedeltà alle cose e ai loro nomi di cui lo ha reso responsabile sin da piccolo.

La crisi dell'educazione oggi ha un'unica matrice: la difficoltà o la incapacità di generare simbolicamente le vite, cioè di narrare la storia di cui si è parte e di affidare una qualche eredità spirituale e morale da custodire e sviluppare, dopo averla coerentemente difesa a costo della propria vita. Nella lingua ebraica la parola per indicare la storia (*Toledot*) significa «generazioni» perché è una storia di nomi e di compiti che Dio consegna agli uomini, e loro ai figli: non una storia di eventi ma di figli. **La crisi della trasmissione, sia di identità sia di eredità, mina alla base la crescita, perché taglia la radice che rende necessaria l'educazione: l'essere figli.** È questa la condizione originaria e originale di ciascuno, una condizione non meramente biologica, ma spirituale, che si genera e rigenera attraverso racconti, gesti, azioni, proprio come quando mio padre mi prendeva in braccio e lanciava in aria, per spingermi nel futuro con la sua forza, mentre mia madre voleva tenermi ancorato alla terra del suo grembo: a che serve uno spazio di radici senza un orizzonte di attesa di rami e frutti? La difficoltà a consegnare un'esperienza credibile, una storia valida, un'eredità solida, rende sterile qualsiasi relazione impegnata a far crescere l'altro: la politica promette paternalisticamente il futuro ma nei fatti non lo apre; l'arte si chiude in discorsi incomprensibili che di fatto disprezzano l'uomo e poi, per raggiungerlo, si riduce a effimera provocazione o seduzione commerciale; la scuola diventa addestramento, scatola di prestazioni, ripetizione di pensieri altrui, anziché acquisizione di un'esperienza custodita e raccontata per essere vagliata e rinnovata da chi l'ha ricevuta.

Il letto da rifare di oggi, come mostra la lettera, è il silenzioso urlo di orfani e diseredati, ragazzi e ragazze generati alla vita ma non al senso della vita, riempiti di oggetti ma privi di progetti, dimenticati da una politica divenuta impotente (nel senso di sterile) di fronte alle cifre spaventose della dispersione scolastica, della disoccupazione giovanile e della crisi demografica. **C'è una paternità che nutre i figli perché siano migliori dei padri e una invece che, come Saturno, li divora per paura che i figli caccino i padri.** Due visioni antitetiche contenute nei due sogni, relativi al defunto padre, raccontati dal protagonista del libro di Cormac McCarthy *Non è un paese per vecchi*: «Il primo non me lo ricordo tanto bene, lo incontravo in città e mi regalava dei soldi e mi pare che li perdevo. Ma nel secondo sogno era come se fossimo tornati tutti e due indietro nel tempo, io ero a cavallo e attraversavo le montagne di notte. Faceva freddo e a terra c'era la neve, lui mi superava col suo cavallo e andava avanti. Senza dire una parola. Continuava a cavalcare, era avvolto in una coperta e teneva la testa bassa, e quando mi passava davanti mi accorgevo che aveva in mano una fiaccola ricavata da un corno, come usava ai vecchi tempi. E sapevo che stava andando avanti per accendere un fuoco da qualche parte in mezzo a tutto quel buio e a quel freddo, e che quando ci sarei arrivato l'avrei trovato ad aspettarmi». **I veri padri aprono la strada, portano il fuoco e lo donano ai figli, nella notte fredda e buia della storia, perché poi toccherà a loro fare altrettanto, di generazione in generazione.**

Ma come possiamo crescere quando i padri rinunciano al loro ruolo di aprire la strada a chi viene dopo di loro? Come possiamo sperare quando i maestri perdono il fuoco?

Possiamo ancora essere figli di qualcuno?

SCUOLA/ Al bivio tra guadagnare il mondo intero e conoscere se stessi

I docenti corrono un grave rischio, quello di non conoscere i loro alunni, di insegnare tante cose senza curarsi di ciò che passa nel loro cuore di ciò che questo attende. VALERIO CAPASA14 FEBBRAIO 2018

Pioveva, ero in bicicletta. Lui, poi, col cappuccio in testa, la barba. Chi l'avrebbe mai riconosciuto? Una voce fra i clacson: "professore, non si ricorda?". Chi diavolo era? Sotto quel cappuccio, quella barba... Mi ha suggerito il cognome: "ah sì...". Che strano: un anno intero siamo stati dentro pochi metri quadri di un'aula, e poi, se lo avessi urtato per strada, nemmeno l'avrei riconosciuto. Eppure è una vita che vado dicendo che bisogna guardarli in faccia, i nostri alunni. Che sono loro al centro, e che a scuola si va per loro. Poi nemmeno l'avrei riconosciuto. Rimane un cognome sfocato, perso in una "nebbia di memorie".

Va così anche per rapporti più stretti, del resto: "quale allegria, senza far finta di dormire, con la tua guancia sulla mia, sapere invece che domani 'ciao, come stai?', una pacca sulla spalla e via: quale allegria?". Risalgo in bicicletta mentre questa canzone di Lucio Dalla mi piove addosso. Mi assale l'angoscia che i miei alunni – quelli di adesso – come i miei amici – quelli di adesso – altri non siano che le facce che fra qualche anno non riconoscerò nemmeno più, urtandole per strada. Scoperte, intensità, chiarimenti, litigate, abbracci, risucchiati nel grigiore di una rapida, educata pacca sulla spalla.

No, non ti ho riconosciuto. Ma c'è di peggio: forse non ti conosco ora. Forse quelli che ho davanti – ora, quest'anno, stamattina – non li conosco. Non c'entrano il cappuccio, la barba, la pioggia: c'entra il cuore, nascosto bene, e noi con le bende agli occhi. Ti vedo ogni giorno, ti parlo, ti valuto, ti aiuto, ti rimprovero: ma ti conosco, davvero? Mi chiedo cosa passa nel tuo cuore? Mentre ti insegno tutto quel che ti insegno, cosa so di te? del legame con tua mamma, della brutta musica che ti s'infilava nelle orecchie, della gente con cui chatti, dei pensieri più segreti, di quanto ti senti fuori posto, e mai a posto? Ah, "se, come il viso, si mostrasse il core", Ariosto mio!

La scuola iperinclusiva è tanto piena di roba che per te, proprio per te, non c'è più posto. Ora devi lasciare spazio all'inglese o al paragrafo di storia o al Pon qualsiasi o all'Open Day: tu vieni dopo. Come capita quando si esce, e al centro non sei tu: è la serata (la pizza, il film, le chiacchiere: non tu). "Abbiamo parlato, parlato", come scrive Pavese, ma "non si tocca" – e cos'è, poi? – "la cosa che è più nostra e portiamo nel cuore".

Tu che passi per strada e l'attimo dopo scompari sei come chi passa qualche mese in classe e poi va via. C'eri tu, davanti a questi occhi, e nella nostra generosità ti abbiamo dimenticato, mentre preparavamo verifiche per te, belle spiegazioni per te, finanche Pdp per te. C'eri tu. Ovviamente. Nessuno lo metterebbe in discussione. Cosa sarà di te? Non siamo mica psicologi, ci giustifichiamo. Questa scuola non era giusta per te: ma quale sarà il posto giusto per te? per te che sei passata e chissà dove sei finita, e per te che sei ancora qui, e chissà dove te ne vai, adesso, quando sei seduta a mezzo metro e non mi ascolti, e anche quando mi ascolti. Certe mattine non ti prendo, lo so; la tua vita è fuori, il risucchio del niente sempre in agguato. Uno studente l'ha detto perfettamente alla Fondazione Intercultura: "uno dei problemi principali è che la scuola è stata una grande parte della nostra vita, ma... la nostra vita non era lì!". Dov'è la tua vita, dove si annida? È lì in fondo che ogni mattina vorrei arrivare.

Gira in rete l'accalorata richiesta di un collega al ministro: "voglio il badge", "voglio i 10 minuti di pausa", "voglio la mensa", "voglio un bagno pulito", "voglio aule accoglienti". Tutto giusto, ci mancherebbe. Manca solo una cosa: "voglio te". Cioè voglio il tuo bene. Entro in classe per quel "represso gemito / di cui non si sa, di cui non si dice", come direbbe Pasolini.

Per carità, lo diamo per scontato: ogni insegnante fa bene il suo mestiere, e tiene ai suoi alunni. Ci tiene come quando assistiamo un parente in ospedale e vogliamo sapere come sta, e passano dottori, infermieri, specializzandi, e non ti fanno capire chiaramente come

stanno le cose. Vanno veloci, stanno sempre lavorando, visitando altri. Dimenticano che se tu non fossi malato loro non lavorerebbero. Insomma, l'impressione che c'è sempre qualcosa di più importante, la paura di disturbare, di essere di troppo, di far perdere tempo, mentre è il loro tempo che dovrebbe coincidere col fermarsi da me, spiegarmi, farsi capire. Così la scuola: lo sai, sta finendo il quadrimestre e devo interrogarti, e bisogna pur andare avanti col programma, e non sai quale occasione sia per te portarti a teatro, e ogni tanto staccare la spina per un'assemblea ci sta. Poi c'è la classe, ed è più facile tenerci alla classe che a te. Che il pomeriggio ti senti perso, e cerchi aiuto dove puoi, se lo cerchi. Invece l'insegnante non è lì per insegnare: è lì perché tu impari. Mi correggo: perché tu sia. Perché quello che insegniamo ti venga incontro; ma soprattutto perché tu vada incontro a loro, e lo incontri. E, incontrandolo, incontri te stesso. Solo questo mi consolerebbe: io potrei anche non conoscerti, ma tu, tu devi conoscerti. La vita chissà come andrà, e potrei già immaginare che qui dentro forse ce n'è una che domani avrà un figlio troppo presto, e uno che verrà mollato e la pagherà cara, uno che si ammalerà e sarà un disastro, e un'altra che passerà i guai. Forse un giorno sarai tu a non riconoscerti. Arriverà la tua notte dell'innominato, o piangerai tu con le parole di Andromaca, o entrerai nel tuo lager. In quel buio che adesso non vediamo, è lì che si vedrà. Ed è lì che vorrei arrivare adesso: perché lì saprai dirci se tutto quel che ti stiamo insegnando ha avuto senso, o se invece non ci abbiamo fatto caso, coscienziosamente affaccendati sopra un gigantesco carrozzone a farti guadagnare il mondo intero e a farti perdere te stesso.