

La relazione educativa nella situazione didattica¹

Nella scuola l'apprendimento si realizza formalmente nella situazione didattica ed avviene all'interno di una relazione educativa.

Cercherò anzitutto di definire la relazione educativa all'interno della visione di persona umana. Successivamente affronterò lo specifico della relazione nella situazione didattica.

1. Persona e relazione educativa

La relazione educativa è una relazione umana interpersonale, che nasce e si sviluppa all'interno dei valori di ogni relazione umana.

La relazione originaria, cioè dalla quale ha origine una persona umana, è la relazione con Dio creatore che mantiene nell'esistenza; e la relazione con i genitori che hanno generato, cioè non meramente figliato, ma collaborato tra di loro e con Dio per far nascere una persona umana: i genitori, insieme con la vita, donano il calore umano dei valori, dei quali vive ogni relazione, e sui quali è fondata la convivenza. L'amore umano è tale perché contiene e sviluppa la verità, la sincerità, la fedeltà, il dono di sé, la collaborazione, il rispetto reciproco e così via. L'amore umano, dal quale viene procreata la persona umana, non è una realtà meramente sensibile, ma comporta il dono totale di sé delle persone: è da questo dono, che è la relazione nel suo supremo sviluppo come dono, che nasce la vita, all'interno dell'amore di Dio. Per questo, nella visione cristiana, l'amore umano diviene sacramento, cioè segno efficace dell'Amore divino. In sintesi, anche il dono di sé dell'amore umano che procrea, non solamente avviene all'interno di una relazione profonda e compromettente, ma attraverso lo scambio dell'Amore divino presente nelle persone umane, create a immagine e somiglianza di Dio e rinate alla vita divina.

Vi è pertanto una cooperazione continua tra Dio ed i genitori: la persona umana, a immagine e somiglianza di Dio, non ha origine compiutamente dalla generazione umana, ma questa avviene in collaborazione con Dio, il quale non solamente crea l'anima, ma rende il generato persona, soggetto, con le prerogative che ho appena accennato.

La libertà e l'amore dei genitori divengono azione cooperativa con l'intervento di Dio nella generazione di una persona umana, fatta a immagine e somiglianza di Lui e, nella visione cristiana, generata pure da Dio nel Figlio.

La cooperazione nella procreazione è una relazione fondamentale, resa nell'espressione popolare che il figlio è dono di Dio. Ma è da esplicitare che la persona umana ha origine all'interno di una relazione con Dio, cioè dell'amore umano dei genitori, che è relazione, in cooperazione con Lui. La persona umana ha una vocazione trascendente, perché ha origine da Dio, non solamente all'inizio della creazione, ma sempre, in ogni nascita: l'immagine e somiglianza con Dio comporta la vocazione trascendente della persona umana fino alla santità; e la generazione nel Figlio porta ora a realizzarla.

La persona, appunto perché costituita ontologicamente quale relazione nelle relazioni, è costitutivamente originata in interazioni educative e si sviluppa in esse: la generazione umana è formalmente educativa. E la relazione educativa dei genitori con i figli è una continua mediazione della relazione con Dio per la realizzazione della vocazione trascendente di ogni persona umana. All'interno di tale relazione la persona cresce e viene in grado di realizzare più di quanto ha ricevuto: la conoscenza formalmente umana, cioè competente, è un processo che trasforma la realtà, producendo, imprenditorialmente, più di quanto ha investito.² La generazione della persona umana

¹ In questi interventi riprendo quanto ho pubblicato in *Dialogo tra fede e cultura nell'insegnamento* (Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011). Tralascio l'apparato delle note e cerco di esporre alcuni contenuti del saggio citato in forma più diretta. Chi intendesse approfondire quanto qui viene proposto può ricorrere al testo pubblicato. Inizio con alcune problematiche di fondo e successivamente affronterò il discorso del dialogo tra fede e cultura nelle discipline di insegnamento.

² E' da ricordare la parabola dei talenti (Mt 25,14-30) o delle mine (Lc 19, 11-28).

è il più grande contributo a tutti ed il più elevato investimento, oltre che il più grande servizio pubblico.

La rinascita alla vita divina con il sacramento del battesimo comporta la mediazione di Gesù Cristo, nella Chiesa: il ministro di Dio diviene collaboratore con i genitori nella realizzazione della vita divina di grazia dei battezzati; Dio interviene per mezzo della cooperazione umana nella mediazione di Gesù Cristo.

E' all'interno di queste relazioni che la persona umana ha origine, si sviluppa, struttura e attua un proprio progetto di vita, per la realizzazione libera e piena di sé, la quale consiste nella conoscenza e nell'attuazione della vocazione trascendente alla santità, poiché fatta a immagine e somiglianza di Dio e figlio di Dio in Cristo.

Il diritto-dovere dei genitori è originario e permane fino al raggiungimento della piena responsabilità da parte dei figli, cioè fino all'ingresso nell'età adulta, per esprimersi nei termini correnti.

Tuttavia permane sia il legame originario con i genitori che la relazione tra persona umane, che devono svilupparsi con continuità, in uno scambio reciproco, per la crescita e la realizzazione di ognuno, anche dei genitori lungo tutta la vita.

In conclusione, la relazione genitori-figli possiede costitutivamente e formalmente la dimensione educativa, cioè di realizzazione del progetto di vita dei figli, benché vi debba concorrere ogni relazione umana, in una crescita continua di ogni persona vivente: questo è il progetto di Dio e il significato della convivenza umana, a immagine e somiglianza di Dio, cioè della Persona della SS. Trinità, che sono relazioni sussistenti.

La relazione educativa descritta è diretta alla scoperta della vocazione trascendente, alla strutturazione di un progetto di vita per realizzare tale vocazione; e, in sintesi, di un progetto di apprendimento e professionale per poter attuare sia il progetto di vita che la vocazione trascendente.

La relazione educativa tende formalmente a questi traguardi, e, in primo luogo, alla scoperta della vocazione trascendente. Ogni persona umana viene onorata perché fatta a immagine e somiglianza di Dio, per i doni da Lui ricevuti, per la vocazione trascendente, alla quale è chiamata. Pertanto i genitori, in quanto educatori, devono collaborare con i figli alla scoperta della vocazione trascendente di questi ed alla strutturazione e realizzazione dei progetti indicati.

L'amore educativo consiste in questo: che l'educatore (genitore) onora nell'educando (figlio) i doni di Dio e ne vuole la realizzazione non secondo schemi preconcepiuti, ma secondo i doni di Dio che deve scoprire nell'educando (figlio) e secondo le aspirazioni di questi. L'educando si accorge di tale ricerca amorosa e collabora. Si tratta di una confidenza, corrispondenza, amorevolezza, come voleva don Bosco: non è una relazione sensibile, ma di amore profondo che proviene dall'amore educativo dell'educatore, amore che vuole la crescita e la realizzazione dell'educando; in entrambi è stato riversato l'amore di Dio e questo amore si incontra e sviluppa le persone.

Sia dal punto di vista morale che dal punto di vista giuridico, la relazione educativa, come è stata appena descritta, è finalizzata alla realizzazione dell'educando: l'azione dei genitori è sussidiaria nei confronti del figlio, in quanto il titolare della propria responsabilità e, profondamente, della propria esistenza come persona, è il figlio, poiché è la persona fonte del diritto – oltre che della convivenza..

2. Relazione educativa nella situazione didattica

Dopo quanto sviluppato finora, giungo finalmente alla presentazione della relazione educativa nella situazione didattica, che è la dimensione formale della relazione in una scuola. Per sviluppare questo argomento è opportuno avere presente cosa intendo per istruzione, scuola e insegnamento e, successivamente, approfondire il rapporto tra conoscenza umana, apprendimento e insegnamento.

2.1 Istruzione, insegnamento, scuola³

Se, in generale, possiamo affermare che la scuola ha come finalità l'istruzione, «dalla formulazione costante della normativa scolastica, si arguisce con sufficiente chiarezza che, secondo l'ordinamento, la scuola, in ogni sua forma, si considera strumento di "istruzione"». Pototschnig individua immediatamente una prima distinzione: per convenire sul significato di «istruzione, dobbiamo, anzitutto tener presente la distinzione tra insegnamento e istruzione ed è utile, dal punto di vista giuridico, raffrontarli tra di loro». E prosegue innanzitutto con l'illustrazione del termine «istruzione»: «tutti ammetteranno che l'"istruzione" è un'attività che rimane individuata, non per il contenuto concreto dei singoli momenti che la compongono (com'è invece per l'"insegnamento"), ma per il risultato complessivo al quale si giunge e che volutamente si propone: quello di rendere "istruiti"». Successivamente con «insegnamento»: «può considerarsi "insegnamento" qualunque manifestazione, anche isolata, del proprio pensiero che, riguardando l'arte e la scienza, abbia in sé la forza tale da illuminare altri su "lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica" (art. 9 della Costituzione): in tal senso l'"insegnamento" è attributo essenzialmente personale, che non potrebbe essere considerato dall'ordinamento come oggettivizzato e avulso dalla persona che lo fornisce. Viceversa, non si ha "istruzione" se non con una pluralità di insegnamenti e se non quando essi sono coordinati tra loro e resi sistematici [organizzati], così da rendere possibile quel risultato complessivo che, una volta raggiunto, supera e prescinde dai singoli insegnamenti e dalle persone che li hanno forniti, per entrare a far parte, come valore autonomo, della realtà personale del soggetto "istruito"».

«Volendo sintetizzare, si può affermare che l'"istruzione"» presuppone necessariamente lo svolgersi di "insegnamenti", ma non ogni "insegnamento" realizza "istruzione". Si possono avere, infatti, "insegnamenti" i quali, proprio perché realizzati occasionalmente e senza un piano preordinato d'insieme, non danno luogo, giuridicamente, ad alcuna "istruzione". Sembra quindi che quest'ultima ricorra soltanto allorché si verifichino le seguenti due condizioni:

- a) l'insegnamento abbia carattere multiforme e coordinato (organizzato), sì da non risolversi in nozioni che, se pur approfondite, rimangono di fatto insufficienti al fine del raggiungimento di una specifica preparazione professionale ovvero al fine di un completamento della cultura;
- b) esso venga corrisposto, inoltre, per il tramite di una organizzazione, personale e materiale, che gli assicuri continuità e sistematicità, in modo che esso non rimanga disgiunto da tutti questi ausili tecnici i quali lo rendano idoneo al risultato che, in tal caso, gli deve essere proprio: quello di "istruire"».

E giungiamo alla chiarificazione del significato del termine «scuola»: «Ove [pertanto] si convenga su questo significato di "istruzione", la scuola non può consistere che in una particolare "organizzazione"; organizzazione nell'ambito della quale, appunto, i diversi insegnamenti si coordinano tra loro in modo da assicurare il raggiungimento del risultato comune (quello di istruire) e che si vale, in vista di questo suo scopo, di tutti quegli elementi personali, tecnici e materiali che garantiscono continuità e sistematicità all'azione di coloro che operano nella scuola». Con esiti fondamentali: «La qualificazione delle scuole in tal senso permette di conseguire, del resto, un risultato utile di non scarso rilievo: quello di dare formulazione giuridica all'istanza, sempre più viva nell'attuale epoca storica, di rendere le scuole espressioni e centro propulsore nello sviluppo dell'intera società civile: e ciò sulla base di esigenze che, se pur nate per effetto di premesse di ordine sociale e politico, non possono non tradursi, in seno all'ordinamento giuridico, in proposizioni normative e quindi nella configurazione di istituti [autonomi o liberi] adeguati a quelle esigenze».

In questa ricostruzione giuridico-costituzionale del valore dei termini istruzione, insegnamento, scuola, emergono alcuni ordini di problemi, importanti per definire la relazione educativa nella situazione didattica.

³ Il mio punto di riferimento è Umberto Pototschnig, *Insegnamento Istruzione Scuola in Scritti scelti* (Padova, Cedam, 1999, pp. 665-776), pur nell'evoluzione che hanno avuto oggi sia l'autonomia delle istituzioni scolastiche che l'insegnamento per competenze.

Anzitutto il termine «istruzione»: «non si ha "istruzione" se non con una pluralità di insegnamenti e se non quando essi sono coordinati tra loro e resi sistematici (organizzati), così da rendere possibile quel risultato complessivo che, una volta raggiunto, supera e prescinde dai singoli insegnamenti e dalle persone che li hanno forniti, per entrare a far parte, come valore autonomo, della realtà personale del soggetto "istruito"». Pototschnig faceva emergere, già da punto di vista giuridico-costituzionale, che l'istruzione non è la somma di più insegnamenti o dei voti relativi alle singole discipline di studio, poiché «supera e prescinde dai singoli insegnamenti e dalle persone che li hanno forniti, per entrare a far parte, come valore autonomo, della realtà personale del soggetto "istruito"». Di conseguenza i vari insegnamenti devono venire «coordinati tra loro e resi sistematici (organizzati), così da rendere possibile quel risultato complessivo». Ne consegue, pertanto, che non si può fare a meno di strutturare il percorso formativo effettivo degli studenti, che documenta la realizzazione del risultato «complessivo», «realtà personale del soggetto "istruito"»: in ciò consiste l'identità di una scuola come organizzazione di insegnamenti e del progetto educativo di essa, almeno implicito, perché non è possibile essere neutrali.

Quanto affermato da Pototschnig ora è esplicitato con l'attesa del risultato complessivo formalizzato nel profilo per competenze, che deve stare sul mercato per rispondere ai bisogni ed alle attese della domanda in continua evoluzione e cioè essere aggiornato con continuità; e con la strutturazione del piano di studi personalizzato, che documenta la realizzazione del profilo.

Tuttavia questa innovazione comporta anche un superamento della visione illuminista, nella versione sia idealista che positivista, per l'adozione di una nuova teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfezionabile. Logicamente la persona «istruita» è strutturalmente perfezionabile e non ha mai acquisito né un sapere definitivo né definitivamente un sapere.

Se l'istruzione entra a far parte della realtà personale del soggetto «istruito», tanto più vi entrerà a far parte la competenza, in quanto è azione umana e non riducibile a mero contenuto teorico.

Pure l'«insegnamento» «è attributo essenzialmente personale, che non potrebbe essere considerato dall'ordinamento come oggettivizzato e avulso dalla persona che lo fornisce»: siamo di fronte ad un'azione umana professionale e competente.

Specificità di una scuola è la creazione della situazione didattica nella quale il docente educatore:

- «fa convergere la molteplicità e l'eterogeneità degli input presenti nella classe verso processi sistematici e critici di apprendimento;
- coordina le dinamiche di relazione e di gruppo, attraverso una conoscenza scientifica della condizione giovanile ed esperienziale dei propri alunni, in vista dell'attivazione di processi di apprendimento motivati e liberanti;
- assume, attraverso mediazioni specifiche, il vissuto sociale, la tradizione culturale e i mondi vitali degli alunni, e li confronta criticamente con le acquisizioni del sapere;
- sviluppa una dialettica feconda tra il momento spazio-temporale della lezione e gli altri interventi dell'ambiente scolastico e formativo;
- accompagna gli alunni verso l'investimento creativo delle competenze acquisite attraverso una comunicazione costante con il territorio e l'attuazione di una valutazione continua delle proprie azioni per un miglioramento continuo lungo tutto il corso della vita»⁴.

Ora la situazione didattica in una scuola dipende:

- dalla definizione del profilo;
- dalla strutturazione del piano di studi personalizzato;
- dall'interazione tra le azioni di insegnamento e di apprendimento.

Ad ognuno di questi livelli esiste una progettazione educativa professionale; ma, nell'interazione tra azioni di insegnamento e di apprendimento, emerge essenzialmente e si attuano le azioni personali dei docenti e degli studenti, che, appunto, interagiscono da persone umane. Tuttavia, la definizione del profilo e la strutturazione di un piano di studi personalizzato, che pervenga alla realizzazione di esso, ha posto il problema dell'«istruzione» ed ora delle «competenze»: Pototschnig proponeva

⁴ SDB-FMA, *Progetto Educativo Nazionale. Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e della Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 15 agosto 2011, 5.1.4., p. 49.

come risultato una persona «istruita»; oggi si vuole formare una persona «competente». Ritengo che le problematiche sottostanti, che coinvolgono sia l'insegnamento, che l'istruzione e le scuole, siano relative alla visione di conoscenza umana dalla quale provengono.

2.2 Conoscenza umana e verità

La conoscenza umana ha avuto – e continua ad avere giustamente - lungo la storia una serie di attenzioni, di visioni e di definizioni: è un'impresa senza fine; oggi siamo giunti a considerare la conoscenza umana quale realtà complessa.

Nell'Occidente, se il progetto greco (Platone e Aristotele) e medievale prevedeva la conoscenza umana come rispecchiamento della realtà e il progetto rinascimentale (Leon Battista Alberti e Leonardo da Vinci) scopriva la conoscenza come processo ed elaborazione, appunto, di un progetto che consisteva in un'idea immutabile; il Novecento ha fatto emergere la conoscenza come tematizzazione logica (= problema) di un'attesa (o di un bisogno), elaborazione di una teoria (o progetto) esplicativo, e continua perfettibilità del progetto quale risposta alle attese del vissuto.

Se la conoscenza, nella sua comprensione greca e medievale, poteva astrarsi dalla realtà, con l'umanesimo e, soprattutto, con la visione del Novecento una conoscenza, a livello umano, parte da bisogni concreti e perviene a far evolvere la realtà.

Sotteso allo sviluppo della comprensione della conoscenza umana, dal progetto greco al progetto del Novecento, esiste un altro percorso: da un modello esemplare, che dovrebbe dare consistenza alla realtà, alla realtà come esemplare, e, per chi crede in Dio, alla realtà creata quale più alta espressione del Trascendente!

Per l'uomo primitivo ciò che non ha un modello esemplare in un mondo superiore manca di realtà.

Platone si fa interprete e portavoce della mentalità primitiva, della quale giustifica le grandi linee.

Pur tentando di riportare l'esemplare da un mondo superiore a questo mondo, Aristotele si ferma nell'ordine logico, resta essenzialista e non riesce a superare l'idealismo: il mondo esemplare è ancora quello delle idee, anche se queste sono nella mente dell'uomo.

Con l'affermazione della trascendenza, il pensiero cristiano dà autonomia a questo mondo.

Nello scontro tra l'essenzialismo di Aristotele, che è una forma di idealismo, ed esistenzialismo, dovuto anche all'apporto di Avicenna, in s. Tommaso inizia un progressivo superamento dell'essenzialismo: egli ha visto la metafisica come scienza dell'essere, concetto e realtà per lui fondamentali: «Per S. Tommaso, l'essere è il principio che di volta in volta attualizza anche la forma stessa: esso è l'"actus essendi".

Poiché è proiettato verso la realtà che intende trasformare, l'Umanesimo vede nell'idea un progetto, ma resta imbrigliato nella perfezione del progetto, cioè dell'idea, che ritiene immutabile ed esemplare.

Per sfuggire al dubbio, Cartesio si è rifugiato ancora una volta nel mondo logico, nell'essenzialismo, esploso successivamente nell'illuminismo nelle versioni sia dell'idealismo che del positivismo.

Kierkegaard ci ha riportato alla realtà, all'esistente, al singolo: «La *speculazione* astrae dall'esistenza: per essa l'esistere diventa l'esser esistito (il passato), e l'esistenza un momento evanescente e dissolto nel puro essere dell'eterno. La speculazione non può mai, come astrazione, diventare contemporanea dell'esistenza e non può perciò concepire l'esistenza come esistenza, ma soltanto all'indietro. Ciò spiega perché la speculazione si tiene saggiamente alla larga dell'etica e perché diventa ridicola quando comincia a occuparsene [...]». «Speculare all'interno di un presupposto in modo che alla fine anche il presupposto diventa oggetto della speculazione, è lo stesso artificio che pensare all'interno di un ipotetico "se" qualcosa di così evidente da avere la forza di trasformare l'ipotesi, all'interno della quale ciò ha la sua forza, in realtà»..

Dall'esemplare di un altro mondo, compreso il mondo ideale, all'esemplarità dell'esistente: è la rivoluzione copernicana della conoscenza.

Da Popper abbiamo appreso che la comprensione intellettuale è un costrutto limitato, fallibile e sempre perfezionabile, che va falsificato nelle asserzioni negative (giudizi su ciò che la realtà non è), mentre nelle affermazioni positive (giudizi su ciò che la realtà è) sono possibili indefiniti altri punti di vista e tentativi di spiegazione. Il raggiungimento di una falsificazione e una nuova interpretazione rappresentano un progresso nella conoscenza della realtà.

Quando siamo radicati e centrati sull'esistente, siamo in grado di vedere la strumentalità della conoscenza umana intellettuale, la limitatezza e fallibilità di essa nella perfezionabilità.

Questa è la condizione di ogni persona umana. «Io accetto questi limiti perché è impossibile che mi si faccia responsabile al di là di essi» (Michal Polanyi).

Dico subito che mi colloco all'interno di una teoria generale della conoscenza umana limitata, fallibile e sempre perfezionabile e la colgo come un processo in continuo miglioramento. Tale processo parte dalle attese, dal vissuto; intuisce un problema; ne elabora una teoria esplicativa; ne esplicita le conseguenze per controllarle se resistono alla falsificazione; interviene sulla realtà per trasformarla secondo le attese ed i bisogni in un miglioramento continuo, che coinvolge l'intero processo conoscitivo. Per comprendere la complessità di questo processo è opportuno tener presente che le attese ed i bisogni fanno parte di realtà complesse, mai definibili pienamente da un punto di vista teorico e sono necessarie epistemologicamente; l'intuizione del problema e l'elaborazione di teorie esplicative sono frutto di creatività, mai deterministicamente prevenibile; una teoria è le conseguenze delle teorie, che sono infinite e, quindi, non sarà mai interamente controllata; l'intervento sulla realtà è frutto di creatività, di produttività e di imprenditorialità, che esigono una lettura della realtà, un'interpretazione di essa, mai pienamente definite perché ogni situazione reale contiene infinite variabili. Tale intervento creativo sulla realtà permette non solamente di apprendere ad agire con competenza, ma proprio di conoscere ciò che si ha nel pensiero, perché il contatto esistenziale, intuitivo dell'azione umana è formalmente conoscenza umana, che coinvolge tutta la persona, e provoca il miglioramento continuo attraverso la metacognizione, relativa all'analisi, alla critica, alla conduzione dei processi attivati: è a questo punto che il processo conoscitivo competente si riconosce come processo di miglioramento continuo.

Dopo la scoperta della cosiddetta idea, o, meglio, della dimensione teorica, astratta della conoscenza umana, il percorso di ricerca si è avviato verso l'esplicitazione e l'individuazione dei fondamenti della realtà, fino alla pretesa di riuscire a fondarla con la nostra conoscenza. Quando è stato scoperto che non siamo in grado di fondare e ci troviamo ad esistere senza fondamento, e che l'oggettivazione non è la realtà, si è cercato di rovesciare le problematiche e di dialettizzare l'esistenza, riproponendo in essa l'astrattezza teorica: «Lo scoglio di ogni Esistenzialismo meramente antropologico è nel suo Umanesimo monodimensionale e nella incapacità quindi in cui viene a trovarsi il singolo, di istituire dei rapporti reali col mondo e con gli altri. Il rapporto esistenziale allora si esaurisce nel rapporto di sé a sé, presentato nella forma di *fedeltà a se stessi*, formula ben conosciuta fin dallo Stoicismo e che Kant ha ripreso nella *Critica della Ragion pratica* ma che nell'Esistenzialismo, che promuove ad assoluto la libertà individuale e fa giustamente giustizia dello a priori puramente formale, non ha né può avere alcun senso. Una *fedeltà a sé* non ha senso fin quando non sia chiarito il rapporto che il singolo ha al mondo e agli altri esseri in cui quel primo rapporto è chiamato ad operare» (Cornelio Fabro).

Priorità effettiva dell'esistenza sulla conoscenza e sul pensiero; anzi dipendenza piena del pensiero dall'esistenza, dalla realtà esistente. «Prima del pensiero riflesso c'è il *pensiero vissuto*, abbracciando con questo termine tutto lo *sfondo* di esperienze, percezioni, atteggiamenti personali e inclinazioni ..., tutto ciò che si potrebbe designare con il termine di maturazione psichica dell'oggetto stesso, se la realtà che si vuole indicare non fosse ben più profonda». Cornelio Fabro prosegue: «C'è quindi una zona – esistenziale – *pre-cognitiva* che non cade sotto la presa delle tecniche concettuali, ma che è invece lo sfondo che rende possibile e da cui sorgono i concetti stessi, ma restando sempre *sfondo* e senza mai diventare *figura* e passare a oggetto, senza ridursi a concetto o lasciarsi da essi *penetrare*». Ma vi è pure una zona para-cognitiva: «Avvertenza di contrasti così all'interno come all'esterno di sé, nella quale affiora come sentimento o

presentimento, come *spinta o attrazione* scaturenti da ignote profondità, di un'*unità* o unificazione transfenomenale e transistorica che invece di *togliere (aufheben)* quei contrasti, li esalta e li approfondisce e con essi approfondisce anche lo sguardo sull'uomo nei recessi dell'essere e supera poi i contrasti stessi vincendone la negativa. Zona esistenziale *para-cognitiva* che se non è anch'essa una *terra incognita*, è indicata spesso dagli atlanti della tradizione con termini troppo generici. Ciò spiega perché spesso un vero educatore e formatore di anime sia incomparabilmente più al corrente di questa geografia dello spirito, di molti metafisici anche fra i più elevati».

Tuttavia, a livello più profondo e cosciente io conosco di esistere; conosco non a livello logico, astratto, ma esistenzialmente mi sento, mi percepisco, sento di vivere e conosco, intuitivamente, di esistere e di vivere. Questa intuizione coinvolge sia il mondo cosiddetto pre-cognitivo che quello para-cognitivo con riferimento alla conoscenza teorica. Tale conoscenza è fondata sull'effettività della mia esistenza: esisto e conosco e conosco che esisto. E' su questa realtà profonda, interiore, unica, che costruisco le idee, a cominciare da quella di esistenza. Ma l'idea di esistenza non è l'esistenza reale! Siamo di fronte ad un'altra dimensione della conoscenza umana, importantissima: ma questa conoscenza non fonda l'esistenza, è di aiuto, di difesa. Non fondo la morale, non fondo i valori, non fondo la mia esistenza: li difendo argomentando razionalmente.

Ed arriviamo al punto decisivo: la costituzione della mia esistenza reale, non della mia idea di esistenza; l'esistenza che intuisco e sento con tutto me stesso è espressione del mio essere persona, cioè relazione fondata su Dio, a sua immagine e somiglianza. Se tolgo questo fondamento, perdo l'origine di me come persona, relazione, valore, morale - e via discorrendo - e mi trovo a dover fondarmi senza fondamento. Il mio essere persona è al di là del corpo e dell'anima, come in Gesù Cristo: la sua personalità non si confonde con la natura né umana né divina. La persona umana non è né una somma di corpo e anima, né una sintesi di essi; non è né natura né sostanza: corpo e anima, natura e sostanza non sono la persona; sono della persona, che li trascende ed ha un valore di fine, mai di mezzo (Kant), cioè un valore infinito: il valore del Figlio di Dio, che è morto per noi. La rivelazione ci aiuta a scoprire la nostra identità, sia nella nostra immagine e somiglianza con Dio, sia nella gravità del peccato che nella redenzione e nella salvezza. Essere persona rappresenta un salto che supera natura e sostanza: siamo relazione sostanziale «a immagine e somiglianza di Dio», che è relazioni sussistenti.

Sappiamo che la persona umana cresce formalmente come tale attraverso l'azione, che è sempre conoscitiva (processo conoscitivo competente) se formalmente umana, relazione con le persone e intervento sulla realtà; mai risolvibile all'interno della persona, ma sempre scambio; mai qualcosa di chiuso nell'ambito teorico o logico: quest'ultimo ne costituisce una dimensione importante, non unica; non si riduce a contemplazione di idee, ma è vita e contemplazione vitale della realtà. L'estasi metafisica medesima è relazione formalmente umana non ragionata, senza pensiero, con la realtà: è percezione interiore di esistere con quanto attorno a noi esiste, senza movimento logico, in relazione profonda con la realtà. Non è un prodotto trasmissibile, anche se in parte comunicabile: implica l'adesione vitale perché è azione e quindi responsabilità personale, vita, che coinvolge tutta la persona: siamo di fronte ad una dimensione morale e di etica professionale.

Sono fondamentali le conseguenze per una concezione della verità. Iniziamo con il momento logico di essa. «La conclusione generale che emerge dai vari studi critici sul fondamento della matematica fu che la vecchia concezione della matematica come "scienza della quantità" è inadeguata e ingannevole. Divenne infatti evidente che la matematica è semplicemente la scienza per eccellenza che trae le conclusioni logicamente implicite in un qualsiasi insieme di assiomi o postulati». Tuttavia, pure in questa generalizzazione logica della matematica «nei vari tentativi di risolvere il problema della coerenza vi è una difficoltà sempre presente, la quale consiste nel fatto che gli assiomi vengono interpretati mediante modelli composti da un numero infinito di elementi. Ciò rende impossibile abbracciare i modelli con un numero finito di osservazioni, per cui la verità degli assiomi stessi è messa in dubbio» (Kurt Gödel). Ogni postulato o assioma contiene infinite conseguenze e non potremo mai controllarle tutte. Lo ripeto: non esiste né un linguaggio universale (Kurt Gödel) né un criterio di verità intesa come rapporto tra conoscenza e realtà (Alfred Tarski).

L'espressione logica e il ragionamento ci servono per argomentare e motivare, ma non sostituiscono l'intuizione esistenziale né il confronto con la realtà a qualunque livello questo venga sviluppato né limitano la ragione umana: ciò significa «che le risorse dell'intelletto umano non sono state, né possono essere, formalizzate completamente, e che sempre esistono dei nuovi principi di dimostrazione che attendono di essere inventati o scoperti».

La conclusione è evidente: non possiamo vivere all'interno del mondo logico, perché la realtà non potrà mai essere formalizzata completamente, compresa la mia esistenza: è sempre più grande del nostro pensiero e delle nostre idee o ragionamenti.

Il mondo logico, l'astrazione, la teoria sono una dimensione del processo conoscitivo umano. La verità per l'uomo non è mai qualcosa di concluso, perché da una parte non possiamo autofondarci, neppure logicamente; dall'altra non siamo mai fuori di noi stessi e, soprattutto, meramente oggettivi: esistiamo e ci intuiamo esistenzialmente come tali. Soprattutto l'io oggetto non è né può essere l'io soggetto. L'oggetto del pensiero teorico è universale, mai definito: non esiste un'idea eterna e necessaria! L'oggettivazione della realtà non è realtà. Quando cerco di definire un'idea non giungo mai ad una definizione completa e definitiva, se non esiste un linguaggio universale. La concettualizzazione, l'astrazione sono un aiuto alla comprensione della realtà, ma non sostituiscono mai la realtà; sono mezzo, non fine! E questo vale anche per l'idea di essenza, mai definibile pienamente. L'impegno esistenziale non può mai essere eluso con il rifugio nella conoscenza astratta, oggettiva! Sono sempre impegnato. Il fatto è che non sono mai fuori dall'impegno e questo costituisce la coscienza ed è fonte dei valori e della morale: è ciò che mi fa persona, che mi costituisce relazione ed ha origine in Dio. Come non posso dimostrare di esistere, così non posso dimostrare i valori e l'impegno morale; così pure non posso dimostrare (fondare) nulla a livello logico; devo sempre partire da postulati. Il *primum* è sempre la mia esistenza, l'intuizione del mio impegno e della mia relazione con gli altri e con la realtà. Il momento teorico diviene possibilità quale prolungamento della realtà.

Ne tiriamo le conseguenze per il discorso sulla verità. Anzitutto con Kierkegaard è da chiarire che «inteso oggettivamente il pensiero è pensiero puro che corrisponde nella sfera dell'oggettività astratta al suo soggetto, il quale è quindi ancora se stesso, e la verità è l'accordo del pensiero con se stesso. Questo pensiero oggettivo non ha alcun rapporto con la soggettività esistente, e mentre sussiste sempre il difficile problema di sapere come il soggetto esistente s'inserisce in codesta oggettività, dove la soggettività è la pura soggettività astratta (ciò ch'è ancora una determinazione oggettiva e non designa alcun uomo esistente), allora diventa certo che la soggettività esistente sfuma sempre più e alla fine, qualora fosse possibile per un uomo diventare una cosa simile e non si trattasse di tutto questo che di un gioco d'immaginazione, si riduce al puro astratto consapere e al sapere di questo rapporto puro fra l'essere e il pensiero, a questa identità pura, cioè a questa tautologia, perché con il solo essere non si dice se colui che pensa è, ma propriamente soltanto ch'egli è pensante».

«Sia che si definisca la verità in un modo più empirico come la conformità del pensiero con l'essere, oppure in un modo più idealistico come l'accordo dell'essere col pensiero, quel che vale in ogni caso è che si deve badare a ciò che s'intende con "essere" e nello stesso tempo badare se lo spirito umano conoscente non venga per burla ridotto a qualcosa d'indeterminato, che non diventi fantasticamente qualcosa che nessun *esistente* mai è stato né può essere».

In conclusione, «per la riflessione oggettiva la verità diventa qualcosa di oggettivo, un oggetto, e si tratta di vederlo separato dal soggetto; per la riflessione soggettiva invece la verità diventa appropriazione, interiorità, soggettività e si tratta per l'appunto di approfondirsi esistendo nella soggettività».

«Il *maximum* rispetto a una dottrina è comprenderla, e il diventare seguace è un modo astuto col quale la gente che non capisce un accidente s'intrufola facendo finta di averla compresa. Rispetto a una comunicazione di esistenza il *maximum* che si può fare è di esistere in essa, mentre il voler comprendere è un'astuta scappatoia per sbarazzarsi del compito. [...] Per una dottrina il *maximum* è il rapporto di possibilità, per una comunicazione di esistenza è la realtà; voler comprendere una

comunicazione di esistenza è voler trasformare il proprio rapporto a essa in un rapporto di possibilità».

In effetti conoscere l'esistente per trasformarlo in un'idea o in una dottrina significa esattamente perdere l'esistente. Kierkegaard vuole che l'essere non sia l'idea di essere ma l'esistente effettivo. Tuttavia ciò vale anche in rapporto al pensiero, che non deve essere l'idea di pensiero (oggettivo), ma il pensiero dell'esistente, cioè azione concreta; non la speculazione sul pensiero in quanto oggetto di speculazione, ma in quanto azione del soggetto. Il problema riguarda, quindi, anche il pensiero come attività dell'esistente: se è inteso come l'idea astratta oppure come un'azione umana! Se, da una parte, l'idea di realtà non è la realtà; dall'altra nessuna idea è oggettiva, ma sempre un mezzo per conoscere limitato, fallibile e sempre perfettibile: non va ridotta a puro nome indicativo, ma neppure portata fino alla corrispondenza piena con la realtà. Non esiste l'oggettività, se non come idea di oggettività; né la neutralità, poiché siamo sempre nell'impegno.

La verità come comprensione assoluta e corrispondenza tra persone, pensieri, parole e realtà è solamente in Dio, nella Sua parola! Quindi devo essere aperto verso Dio per essere nella verità!

Pertanto la verità vede in interazione complessa me esistente, attraverso la mia azione, la quale, in quanto umana, è un processo conoscitivo competente, e la realtà, qualunque altra persona, Dio: «appropriazione, interiorità, soggettività e si tratta per l'appunto di approfondirsi esistendo nella soggettività». Il cammino verso l'oggettività, se ben inteso, è un aiuto; le argomentazioni razionali altrettanto. Tuttavia è da tener presente che esse non sostituiscono la realtà e ci sostengono nel cammino verso la verità, approfondendoci esistendo nella soggettività.

Siccome non posso mai uscire dalla mia esistenza e dal mio impegno, la verità, esistenzialmente intesa, non mi permette di restare nella neutralità o nell'oggettività: devono prendere la decisione di fronte alla verità: «Soltanto nella soggettività c'è la decisione, mentre il voler diventare oggettivi è non-verità. La passione dell'infinitzza è il momento decisivo, non il suo contenuto, perché il suo contenuto è per l'appunto se stessa. [...] Se la soggettività è la verità, la determinazione della verità deve nello stesso tempo contenere in sé un'espressione del suo contrasto contro l'oggettività, un ricordo di quel biforcamento, e allora quest'espressione indica nello stesso tempo la tensione dell'interiorità. Ecco qui una siffatta definizione della verità: *La verità è l'incertezza oggettiva mantenuta nell'appropriazione della più appassionata interiorità*, e questa è la verità più alta che ci sia per un *esistente*» (Sören Kierkegaard)..

Pertanto il cammino verso la verità trova l'aiuto dell'oggettività, mai realtà, ma quasi indicatore; e non è mai concluso. La verità sta solamente nella parola di Dio, non nelle nostre comunicazioni! E la parola di Dio è Persona!

Di conseguenza la verità, che implica sempre un rapporto tra il conoscente e il conosciuto, non sta nell'oggettività, perché tale rapporto non è mai possibile. Manca un criterio ed un linguaggio. L'oggettività è una direzione di marcia; non un traguardo! La verità per noi è una continua interazione tra conoscente e conosciuto: anche un grammo di realtà ha bisogno di un numero infinito di menti, di tempi e di punti di vista per essere compreso (Dario Antiseri). E la comprensione è interazione o relazione.

Siamo giunti a comprendere che solamente dal punto di vista negativo una falsificazione è definitiva. Ma dal punto di vista della conoscenza di cosa è la realtà, cioè dal punto di vista positivo, non riusciamo mai a pervenire ad una conoscenza definitiva. Di conseguenza la verità, anche da un punto di vista meramente logico positivo, non è mai definitiva per noi. E questa continua comprensione sempre perfettibile vale anche per quanto viene accolto per fede (rivelazione). In conclusione anche attorno al vero «si può lavorare e costruire insieme». E questo, lo ricordo, non perché non esista la verità, ma perché noi non siamo in grado di comprenderla, in quanto ci supera. Infatti non siamo in grado non solamente di creare un grammo di realtà, ma neppure di comprenderlo pienamente.

Questo risultato riguardo alla verità porta a cogliere in maniera valida il processo umano competente, che non è limitato ad un discorso oggettivo, ma parte da attese e bisogni effettivi, accede ad un processo logico per mezzo di un'intuizione creatrice; definisce il problema, elabora

teorie esplicative, le controlla e interviene creativamente e imprenditorialmente sulla realtà per rispondere ad attese e bisogni in continua evoluzione attraverso un miglioramento senza fine.

Come si può cogliere, nella descrizione del processo competente non siamo fuori dall'impegno e non possiamo essere neutrali od oggettivi, né distaccati; ma siamo veritieri se sappiamo giungere ad un'azione competente e pienamente umana, che attiva l'interazione, la comunicazione, la soddisfazione, sempre limitata, fallibile e perfettibile dei bisogni e delle attese: la verità deve essere vissuta, fatta, a livello umano, cioè attraverso un processo conoscitivo umano competente motivato e responsabile. In questo processo, che è sempre personale, come qualunque azione, siamo all'interno dell'impegno e dell'imprenditorialità, lontani da ogni forma di mera trasmissione: così si realizza il processo di crescita della persona, che non è mai fuori dall'impegno.

2.3 Apprendimento e insegnamento

Una volta che si è compreso quanto proposto, diviene immediatamente chiaro che se si vuole comunicare qualcosa nella situazione didattica, all'interno di una relazione educativa, è necessario anzitutto che la nostra esposizione sia nella forma *indiretta*. «Infatti se l'interiorità è la verità, il risultato [cioè la comunicazione di mera dottrina o di un contenuto teorico], è pura anticaglia di cui non ci si deve preoccupare: voler comunicare il risultato è un rapporto innaturale fra uomo e uomo, in quanto ogni uomo è spirito (persona) e la verità è precisamente l'autoattività dell'appropriazione che impedisce di avere un risultato. Ammettiamo pure che il docente, per quel che riguarda la verità essenziale (perché altrimenti il rapporto diretto fra maestro e discepolo è completamente a posto), abbia, come si dice, molta interiorità e impartisca volentieri giorno per giorno il suo insegnamento; ma se egli pensa che fra lui e il discepolo esista una comunicazione diretta, la sua interiorità non è interiorità ma effusione diretta, perché il rispetto per il discepolo, cioè che questi sia per suo conto interiorità, è l'interiorità del maestro».

Kierkegaard, esigendo la comunicazione indiretta della verità, ha bisogno dell'interiorità e della testimonianza del maestro nei riguardi del discepolo. Infatti se si propone di far pervenire il discepolo alla verità, il maestro deve collocarsi nell'interiorità e portare il discepolo, proprio attraverso la propria interiorità testimoniata, cioè la propria adesione personale e interiore alla verità, nell'interiorità per accogliere la verità.

Secondo quanto ho esposto sopra ciò comporta anzitutto il riconoscimento che la relazione tra maestro e discepolo deve nascere e svilupparsi in un clima di valori. In secondo luogo che tale relazione deve essere educativa, cioè mirare alla realizzazione delle persone, secondo un progetto di vita quale risposta ad una vocazione trascendente. All'interno di questa relazione educativa viene testimoniato il valore intrinseco dell'interiorità, che accoglie e cerca sempre la verità, in un cammino che non avrà mai termine, neppure nella vita futura, perché la nostra comprensione di Dio sarà sempre finita.

«Ammettiamo che un discepolo sia entusiasta e si metta a proclamare le lodi del maestro con le espressioni più altisonanti, ed esponga, come si dice, la propria interiorità alla luce del sole: la sua interiorità non è interiorità ma dedizione immediata, perché il riverente accordo silenzioso, col quale l'allievo si appropria per suo conto di quel che gli è stato insegnato, discostandosi dal maestro perché si volge al proprio interno, questo è precisamente l'interiorità. Certamente il pathos è interiorità, ma è interiorità immediata, e perciò la si trasmette, ma il pathos nella forma dell'opposizione [discostamento del discepolo dal maestro per volgersi al proprio interno] è interiorità che rimane nel comunicante, anche quando si trasmette; questa non si lascia appropriare direttamente se non mediante l'attività *soggettiva* dell'altro e la forma del contrasto costituisce precisamente la misura dell'interiorità. Più è completa la forma del contrasto e maggiore è l'interiorità; minore è il contrasto fino ad avere la comunicazione diretta, e minore sarà anche l'interiorità. Riuscirà certamente molto difficile per un genio entusiasta, che vorrebbe rendere felici tutti gli uomini e portarli alla verità, l'insegnare di trattenersi a questo modo e di comprendere il NB delle reduplicazione [essere ciò che si crede]; poiché la verità non è come una circolare con la quale di raccolgono le firme, ma sta nel *valore intrinseco* dell'interiorità – un vagabondo e leggerone lo

possono comprendere molto naturalmente. Appena si può ammettere che la verità, la verità essenziale, è conosciuta da chiunque, allora l'appropriazione e l'interiorità diventano l'oggetto a cui si deve attendere col proprio lavoro e qui non si può lavorare che in forma indiretta» (Kierkegaard). L'essere e vivere ciò che si insegna e la costante interiore adesione alla verità, nel clima della relazione educativa, sono esigite dal processo conoscitivo umano, come è stato presentato in vista di un apprendimento competente.

2.4 La relazione nella scuola

Mi sembra che, se quanto ho descritto è il processo conoscitivo umano; se è valido quanto proposto sulla relazione tra conoscenza umana e verità e sui processi di insegnamento e di apprendimento, è da precisare, prima di giungere all'approfondimento dell'interazione tra insegnamento e apprendimento all'interno della visione descritta di verità, che nella scuola l'insegnamento è un'azione umana professionale che ha come finalità l'apprendimento.

Come ho proposto sopra, l'apprendimento del discente ha come finalità un risultato «complessivo», «realtà personale del soggetto "istruito"», che consiste nella competenza.

Da questo punto di vista si vede chiaramente che siamo di fronte ad un'interazione complessa – è da ricordare il discorso svolto sopra su *relazione e comunicazione*: siamo di fronte ad azioni del docente e ad azioni del discente, ad uno scambio continuato nel tempo, che costituiscono una relazione educativa didattica. Tali azioni sono volte alla realizzazione del discente, ma procurano pure quella del docente, sia come persona che come professionista in un miglioramento continuo.

Le azioni del discente lo portano formalmente alla strutturazione di un progetto personale di apprendimento, di un progetto professionale in vista della definizione e realizzazione di un progetto personale di vita e la sua persona si realizza all'interno di tale progettualità estesa.

Poiché l'insegnamento è per competenze, siamo di fronte ad azioni formalmente tali non solamente del docente, ma anche dello studente: non si deve fermare alla ripetizione o alla dimensione teorica di contenuti, ma deve giungere all'intervento sulla realtà e venire abilitato alla responsabilità pure sui risultati complessivi ottenuti, comprese la produttività, l'imprenditorialità, la soddisfazione degli utenti o degli aventi interesse.

Prima di approfondire quanto proposto, è da precisare che la relazione educativa nella situazione didattica è sussidiaria della persona del discente e della relazione educativa dei genitori fino a che il figlio non ha raggiunto la maggiore età.

Richiamo, approfondendola, la relazione tra insegnamento e apprendimento e, di seguito, affronto il discorso della relazione educativa nella situazione didattica.

2.4.1 Insegnamento e apprendimento: un'interazione

Le premesse del mio discorso sono costituite da due tesi:

- la prima: insegnamento e apprendimento sono umane azioni distinte, con responsabilità di persone distinte: docente e discente;
- la seconda: la cosiddetta «mediazione didattica» è un'interazione tra azioni umane distinte e formalmente complete di insegnamento e di apprendimento.

Le azioni, appunto perché umane, sono espressioni attive, conosciute, intese e volute, agite di persone umane, e, conseguentemente, imputabili alla responsabilità, sempre personale, dei rispettivi attori, del docente e del discente.

Con riferimento alle azioni di insegnamento e di apprendimento, come ricorda Elio Damiano, «la crisi più recente della convinzione di un rapporto diretto fra insegnamento e apprendimento è emersa negli anni cinquanta negli Stati Uniti, all'interno di un movimento che si occupava di ricerca nel campo della efficacia degli insegnamenti (la [...] *Teacher's Effectiveness*); nata negli anni '20 negli USA, l'American Educational Research Association (AERA) aveva costituito una speciale commissione per approfondire la questione, i cui lavori furono pubblicati nel 1963 a cura di N.L. Gage nell'*Handbook of Research of Teaching*. [...]. Rispetto all'impostazione tradizionale, dopo averne tracciato le ragioni nell'equivoco del paradigma *process-product*, per il quale

l'insegnamento veniva considerato l'immagine speculare (*Mirror Image*) dell'apprendimento, Gage arriva a proporre una ricerca sull'insegnamento che sia parallela ed autonoma rispetto a quella sull'apprendimento; in questo modo si potrebbe rendere esplicito ciò che gli insegnanti fanno, perché lo fanno e con quali risultati» (Elio Damiano).

Pertanto, oggi riteniamo superata, non solamente ogni visione speculare o deterministica tra insegnamento e apprendimento, ma pure la convinzione di un rapporto lineare diretto tra insegnamento e apprendimento.

Da una parte, il modello *Process-Product* è debitore di una visione deterministica del rapporto tra insegnamento e apprendimento, non più accettabile, sia a livello fisico⁵ che, soprattutto, a livello di azioni umane, e di una separazione tra teoria e pratica, che è il presupposto della visione della pratica come applicazione (automatica).

Dall'altra parte, non possiamo accettare il *Process-Learning*, poiché questo capovolge semplicemente gli attori, non dismettendo, però, una visione deterministica del rapporto, in quanto inferisce l'insegnamento dall'apprendimento.

Il modello dei *Processi Mediatori* permette di uscire dal causalismo lineare, ma, concentrandosi sui mediatori, non ha esplicitato una teoria dell'azione quale modello di interpretazione dei processi di insegnamento e di apprendimento ed, ancora, non ha fatto emergere una visione del processo di apprendimento come processo conoscitivo umano completo e competente.

Quello che intendo sostenere è che le persone si manifestano, sono conosciute e comunicano attraverso azioni umane. Anche le azioni di insegnamento e di apprendimento sono azioni che vedono come attori responsabili due persone umane distinte. Ciò che avviene nei processi di insegnamento e di apprendimento è un'interazione, cioè un rapporto tra due azioni umane: sono persone che inter-agiscono, sono in una relazione asimmetrica costituita da inter-azioni che provocano effetti nella duplice direzione: sia docente→studente che studente→docente. I cosiddetti «mediatori didattici», l'*in signo ponere*, sono strumenti delle azioni di insegnamento e di apprendimento.

2.4.2 L'interazione nella relazione educativa all'interno della situazione didattica

E' importante ora identificare ciò che costituisce tale interazione, il punto di incontro dell'attività delle persone coinvolte, il fondamento della razionalità e del valore delle azioni di insegnamento e di apprendimento in quanto interagiscono all'interno della relazione educativa presentata.

Ciò che costituisce tale relazione è la realtà di persone umane di entrambi e, di conseguenza, l'onore in entrambi l'immagine e somiglianza con Dio, i doni da Lui ricevuti, le proprie aspirazioni, il vissuto costituito di valori e la scoperta e la realizzazione di una vocazione trascendente: siamo all'interno di una relazione umana sempre educativa, ma pure di una relazione umana formalmente e giuridicamente riconosciuta come tale, cioè educativa.

Esiste, tuttavia, qualcosa che è specifico di tale relazione umana e che la costituisce nella relazione didattica? Mi sembra che tale costitutivo specifico sia la conoscenza umana intesa come processo conoscitivo umano competente, quale ho descritto sopra sinteticamente.

Di questo processo porto l'attenzione su alcune dimensioni e tappe di sviluppo, identificate formalmente: si tratta di realtà complesse, che possono succedersi in tante forme, pure dai punti di vista psicologico e cronologico. Evidentemente le descriverò secondo un ordine logico.

Ciò che regge la validità della conoscenza umana è il radicarsi di essa sui bisogni e sulle attese delle persone umane. Si tratta di bisogni e di attese che trovano espressione nei vari campi dell'attività umana, corporali e spirituali, immanenti e trascendenti. Senza radicamento nella realtà effettiva e risposta ad essa un processo conoscitivo umano non ha valore e non entra nella crescita delle persone. Non si tratta di un ritrovato della didattica per motivare gli studenti ad apprendere: è costitutivo della conoscenza umana, nel processo che ne abbiamo descritto. Senza bisogni ed attese

⁵ Sono da tener presenti, tra l'altro, la freccia del tempo e il concetto di irreversibilità di Ilya Prigogine (vedi, per esempio, di Ilya Prigogine, *le leggi del caos*, Roma-Bari, Laterza, 2006).

non si scopre nulla. Pertanto non si può né conoscere né apprendere a livello umano senza bisogni ed attese: è un problema epistemologico.

Nell'apprendimento esistono bisogni ed attese relativi almeno:

- al profilo previsto;
- al processo di uno specifico apprendimento, cioè riguardante un determinato campo di competenza⁶.

L'intuizione di un problema e l'elaborazione di una teoria esplicativa sono frutto di creatività, al di fuori di ogni presunzione deterministica: è importante proporre la scoperta storicamente situata e il valore, sempre nella situazione esistenziale umana dei bisogni e delle attese, a cominciare dall'inventore.

Il processo di deduzione delle conseguenze delle teorie, non è mai completo, ed è aperto alla possibilità di superamento del paradigma (Thomas Kuhn). Ciò significa «che le risorse dell'intelletto umano non sono state, né possono essere, formalizzate completamente, e che sempre esistono dei nuovi principi di dimostrazione che attendono di essere inventati o scoperti» (Kurt Gödel).

Quest'apertura è motivante per colui che apprende (ed anche per colui che insegna).

Il risultato che supera la falsificazione non è mai definitivo, perché non riusciremo mai a conoscere pienamente la realtà: la strada alle invenzioni resta aperta.

L'intervento sulla realtà è creativo e imprenditoriale. E' creativo perché suppone la lettura o interpretazione della situazione nella quale si deve intervenire. Queste richiedono il sapere di sfondo e il cosiddetto «occhio clinico». Pertanto più conoscenze ed esperienza si possiedono, più si potrebbe essere avvantaggiati. Tuttavia l'intuizione dell'identità della situazione e dell'intervento richiesto sono frutto di creatività, mai prevedibili in forma certa, ed esigono di investire imprenditorialmente, producendo più di quanto si è consumato, se vogliamo un'azione competente a livello umano. Chiaramente, gli interventi, con conseguenze di costi di ogni genere, impongono forme preventive di simulazione e, in generale, di apprendistato. Ma si deve giungere ad uscire dalla simulazione e al confronto con la situazione reale per controllare la risposta ai bisogni ed alle attese di terzi, con lo sviluppo della relativa comunicazione e la percezione del valore, all'interno di una deontologia professionale.

Colui che apprende viene condotto per mano dal docente fino all'autonomia nel processo competente: questo non significa che sarà in grado di affrontare positivamente tutti i casi che gli si presenteranno; piuttosto che non sarà unicamente capace di ripetere quanto ha realizzato, ma, pure, di rispondere a nuovi bisogni ed attese che si presenteranno nel proprio campo di competenza.

Tra le altre abilità, che il discente deve possedere fluidamente, senza, cioè, eccessivo investimento emozionale e con prontezza e celerità nell'esecuzione, vi è la metacognizione, intesa, sinteticamente, quale conoscenza dei processi che si attivano e gestione e controllo di essi. Pertanto il docente, valutando la prestazione del discente, ne considera il risultato dal punto di vista della perfezione «artistica» e il tempo impiegato, ma ne esige pure la descrizione degli interventi realizzativi, con la esplicitazione delle problematiche affrontate. Il controllo metacognitivo non solamente permette di gestire la prestazione verso la soddisfazione del bisogno o dell'attesa individuati, ma anche di procedere ad una riprogettazione per un miglioramento continuo, con la revisione dell'intero processo competente.

Questo processo conoscitivo umano competente, se viene realizzato, garantisce al discente una presa di coscienza ed un controllo della validità, del valore e della verità, esistenzialmente vissuta ed accolta, delle azioni di apprendimento che compie, ma lo abilita pure ad attivare tale processo in ogni azione, in modo da percepirne le motivazioni, la validità e il valore. L'intuizione di un

⁶ Definisco «campo» di competenza, la situazione reale nella quale interviene il processo competente (architettura, musica, medicina ...): siamo di fronte ad interventi transdisciplinari. Mentre i problemi e le teorie sono multi o pluridisciplinari o interdisciplinari. Infatti, a livello logico vi è la distinzione disciplinare; nella realtà le discipline non esistono più; sono superate, perché l'intervento sulla realtà non è logico, anche se il processo conoscitivo competente ha una dimensione teorica e logica.

problema e l'elaborazione di una teoria esplicativa permettono di cogliere la dimensione teorica della soluzione proposta. L'intervento coerente sulla realtà giunge all'intuizione esistenziale ed alla comprensione vitale, nell'interiorità, della validità, del valore e della verità della soluzione proposta. Sembra importante sottolineare che difficilmente esiste una comprensione meramente intellettuale nella persona umana, perché questa è sempre stata preceduta, accompagnata e seguita da conoscenze esistenziali e vitali, cioè integralmente umane.

L'intervento sulla realtà, non giunge solamente al controllo della risposta ai bisogni ed alle attese, che sempre necessita di un miglioramento continuo, ma in vera e propria esistenza la comprensione teorica nell'intuizione conoscitiva vitale dell'azione: a questo punto possiamo discorrere di verità. Questa comporta non solamente la risposta ai bisogni ed alle attese con la percezione del valore dell'azione compiuta, ma il controllo metacognitivo teorico e pratico delle teorie esplicative e del processo di intervento in relazione con le teorie, in vista della motivazione e della «verità» di quanto viene compiuto, tenendo sotto controllo ogni momento del processo: in questo modo vi è corrispondenza, mai piena, tra conoscenza e realtà.

Il che porta allo scambio per la crescita delle persone e lo sviluppo della convivenza umana.

2. 4.3 La verità nella relazione educativa all'interno della situazione didattica

Un punto fondamentale nella situazione didattica è che l'interazione tra insegnamento e apprendimento avvenga nella verità. Con questo voglio intendere che il docente deve proporre nella sua attività professionale quanto egli ritiene conforme a verità per le motivazioni che lo inducono ad accogliere per libero convincimento interiore quanto insegna. Di conseguenza il docente deve essere preparato fino al punto di conoscere i risultati attuali almeno delle discipline che insegna.

Non approfondisco il rapporto con la pedagogia, la psicologia dello sviluppo, la didattica e così via, necessarie per l'attività di insegnamento. Presuppongo quanto affermato sopra sulla relazione umana e sulla relazione educativa: è all'interno di questo «ambiente» che si sviluppa la situazione didattica con l'insegnamento e l'apprendimento.

La ricerca continua della verità da parte del docente, con quanto essa comporta, gli permette di testimoniare quanto insegna e di vivere la verità nell'interiorità. Ricordo che non possiamo mai uscire da noi stessi e dall'impegno, inteso nel significato pieno con il quale è stato proposto.

Un'obiezione, che può emergere, è la seguente: il docente è allora interessato e la sua proposta non sarà critica ma tenderà alla propaganda e alla manipolazione delle coscienze.

Ciò potrebbe essere vero se il docente non ha accolto nella propria interiorità ciò che insegna e attraverso un libero convincimento interiore, portatovi dalla verità di quanto scoperto o appreso.

Ed è proprio questa interiorità di fronte alla verità che il docente deve far crescere e sviluppare nel discente: quel distacco interiore, anche dal maestro, per essere attaccato unicamente alla verità; e criticamente, cioè per le ragioni, le motivazioni, i controlli raggiunti, senza mai pretendere di esserne in possesso, ma con l'apertura piena in una ricerca senza fine.

Siamo di fronte ad una verità che risponde ai bisogni ed alle attese delle persone (non sopra o contro le persone); ad una verità che in forma limitata, fallibile sempre perfettibile, si presenta, viene controllata e realizzata, con deontologia professionale all'interno di una convivenza civile di relazioni umane quali sono state proposte.

Dal punto di vista di fede questa ricerca avviene all'interno dell'Amore divino, diffuso nei cuori delle persone umane che lo accolgono, per il raggiungimento della Verità, che è la Persona di Gesù Cristo, nel quale trovano origine, sviluppo e risposta tutte queste ricerche umane.

Comprendiamo perché la libertà di apprendimento è diritto originario e costitutivo della persona umana.

Il discostamento dal maestro – o il «contrasto» come arriva ad affermare Kierkegaard – nell'interiorità è la presa di posizione del discepolo di fronte alla verità: la sua persona è rivolta alla verità, non al maestro: e se nasce il libero convincimento interiore, la persona umana si sente portata con tutta se stessa ad accoglierla. A volte non riusciamo a comprendere il valore della verità, cioè non riusciamo ad essere interiormente nella verità, perché non la viviamo e ci fermiamo alla

dimensione teorica o immediata di essa, oppure siamo avvolti nelle passioni. Succede pure di comprendere il significato razionale delle parole, senza però giungerne al significato profondo ed esistenziale per la persona coinvolta: nel rapporto tra conoscenza teorica e intuizione esistenziale presente nell'intervento sulla realtà, all'interno del processo conoscitivo umano competente, avviene questo salto, che permette di giungere alla verità, non rinchiusa in una dimensione meramente astratta, ma coinvolgente la vita intera. Quanto più una verità coinvolge la persona umana, tanto più essa si trova straripante da tante emozioni, sentimenti, possibili rinunce, relazioni di ogni genere che possono rendere difficile un ripensamento, una conversione, poiché la verità non coinvolge le mere idee, ma giunge a trasformare le azioni e l'uomo intero. E' necessaria sempre l'umiltà di fronte alla verità, per non scartare quanto non ci è gradito.

Nel processo conoscitivo umano competente, il passaggio dall'identificazione di bisogni e attese alla soddisfazione di essi in continua evoluzione comporta:

- la presa di coscienza esistenziale di essi, in forma vitale: si tratta di un processo che coinvolge tutte le dimensioni della persona; qualunque inezia può far scattare una percezione esistenziale, implicita in un vissuto, in un'attesa; ma la persona umana deve essere libera, trasparente, alla ricerca, con il sapere di sfondo e l'«occhio clinico»;
- lo sviluppo del processo teorico di definizione del problema, dopo l'intuizione di esso, di ricerca di soluzioni con relative motivazioni, percezione del valore, della validità, per la persona, cioè di accoglienza aperta per raggiungere la falsificazione oppure ulteriori sviluppi di ricerca limitata, fallibile ma sempre perfezionabile: questa dimensione del processo conoscitivo umano competente deve avvenire nell'interiorità, cioè con l'apertura alla realtà che ci supera, liberandoci dalle nostre passioni;
- l'intervento sulla realtà con l'intuizione esistenziale e il controllo metacognitivo per realizzare il progetto e raggiungere le finalità fino alla valutazione e alla riprogettazione con un miglioramento continuo, che deve avvenire nell'interiorità, come esige il controllo metacognitivo: questo controllo permette di restare nell'interiorità, di superare le nostre passioni, di dialogare a livello profondo con i destinatari del nostro impegno, di restare quindi nel clima di valori della relazione umana e, per il credente, nella relazione costituita dall'amore di Dio riversato nei nostri cuori.

Il controllo metacognitivo, che si avvale della conoscenza esperienziale dei processi che attiviamo, ci permette di entrare e restare nell'interiorità, aprendoci, sempre interiormente, la strada alla verità con il superamento delle nostre passioni e dei nostri limiti, comprese le sollecitazioni non positive che ci pervenissero dall'esterno, anche in forma implicita, pure presenti nelle relazioni umane non perfette.

Il percorso descritto del processo conoscitivo competente avviene nell'interiorità pure del discepolo, che si scosta dal maestro per esserne personalmente coinvolto, sinceramente, veritativamente, cioè secondo quanto egli percepisce, intuisce ai vari livelli, non meramente astratto. A volte anche la semplice sensazione di un profumo può far scattare l'intuizione: sarebbe da scorrere la storia delle scoperte. Persino di notte qualcuno si può svegliare e intuire la soluzione di problemi nei quali si dibatteva da tempo, con il bisogno di documentarne immediatamente il risultato.

Questo rapporto personale con la realtà, ai vari livelli (psicologico, teorico, di prestazione) va educato, perché nessuna passione distraiga o allontani o faccia trascurare.

Conclusioni

In sintesi «Nelle sue varie espressioni la relazione educativa [nella situazione] didattica assume così:

- una funzione interpretativa, in quanto è aiuto concreto per una diagnosi essenziale del mondo e dell'uomo contemporaneo ai fini della formulazione di giudizi oggettivi di valore sulle situazioni concrete, le strutture, i sistemi, le ideologie dal punto di vista del messaggio evangelico e dei valori fondamentali;

- una funzione di progettualità personalistica, in quanto il giovane non è chiamato solo ad analizzare, giudicare, denunciare, ma pure ad impegnarsi nell'elaborazione ed attuazione di audaci progetti di azione in vista della sua realizzazione personale e dell'esercizio della sua professione;
- una funzione metodologico-pratica, in quanto propone al giovane una metodologia per la sua azione come uomo, come professionista, lavoratore e cristiano;
- una funzione etica culturale, in quanto supera la pura elaborazione delle norme dell'agire e l'impostazione delle scelte dal punto di vista dell'osservatore, del giudice, del legislatore, ed offre nella persona dell'educatore, che accoglie con amorevolezza il punto di vista del giovane, un modello di vita»⁷.

⁷ SDB-FMA, *Progetto Educativo Nazionale*, 5.1.3, pp. 48-49.