

L'esperienza proposta a Capraia: tracce delle relazioni offerte alla riflessione degli insegnanti

*Sul grande orizzonte della formazione la libertà è l'obiettivo,
le idee sono strumenti della libertà: farsi venire qualche idea
lavorando con le proprie mani.*

a cura di
Benetton Giuseppe

pro manuscripto
2010

Indice

| | |
|--|-----------|
| 1 - Educare all'apprendimento: l'infrastruttura teorica..... | 7 |
| 2 - Educare all'apprendimento: la situazione attuale, tratti fenomenologici..... | 13 |
| 3 - Educare all'apprendimento: per un tentativo di orientare ciò che possiamo pensare di apprendimento..... | 23 |
| 4 - Educare all'apprendimento: le forme della ragione e la qualità delle esperienze..... | 34 |
| 5 - Educare all'apprendimento: per arrivare a una valutazione..... | 41 |
| 6 - Educare all'apprendimento: verifica e valutazione..... | 55 |
| 7 - Educare all'apprendimento: l'apprendimento come virtù morale..... | 59 |

“Sono qui raccolte le tracce degli interventi proposti agli insegnanti durante gli incontri di formazione per preparare le attività da proporre alle classi che avrebbero partecipato al progetto Capraia.

Il valore formativo di quelle attività è legato soprattutto allo stile adottato, perché si è scelto di mettersi in situazione, anticipando l'esperienza che sarebbe stata proposta in seguito ai ragazzi, lavorando con le proprie mani, camminando e vivendo l'esperienza out-door nell'immediatezza, in autonomia e autogestione. La riflessione, che ha orientato la proposta, è perciò cresciuta nell'esperienza diretta e ha raccolto il contributo di tutti, perché lo stare insieme come adulti per vivere un training impegnativo presuppone di condividere anzitutto il pensiero, non solo il tempo e le attività. Le tracce proposte sono state scritte dopo la conclusione dei momenti formativi per non perderne la ricchezza e conservarne la memoria.

Mancano dell'apparato critico, che dovrebbe accompagnare e giustificare i temi importanti che sono presentati. Sono appunti di lavoro e spunti per delle riflessioni che dovrebbero accompagnare il lavoro di sempre, mettersi accanto a ragazzi che crescono perché possano confrontarsi con chi può dare loro un aiuto nel riconoscere la strada della vita, perché è stata percorsa e pensata prima che da loro potesse essere scoperta, desiderata ed esplorata. Quaderni che ci si porta nello zaino quando si cammina, che ricordano altri pensieri e altre strade e possono proiettare qualche luce su quello che uno s'immagina che gli capiterà quando si troverà nell'impegno che professa. E sarà utile allora ricordare ...

Un sentimento di gratitudine sia espresso agli insegnanti e ai ragazzi incontrati nel corso di queste diverse attività.”

1 - Educare all'apprendimento: l'infrastruttura teorica

1.1 Apprensione e apprendimento

Tutte le attività e le proposte del presente progetto hanno come obiettivo l'educazione della capacità di apprendere. Le iniziative sono pensate in un contesto di orientamento: il loro scopo è insegnare ad apprendere.

Alla base di tutto sta la convinzione che l'apprendimento sia un'attività pratica, più affine all'azione morale che alla elaborazione intellettuale.

Per esprimere l'idea con maggiore precisione: l'apprendimento mostra come intelligenza e volontà non sono due facoltà separate, ma due aspetti dell'unica luce interiore che guida il comportamento libero della persona. L'apprendimento è un'azione libera, che produce libertà al fine che la persona possa orientarsi nel mondo e guidare il suo comportamento con mezzi e strumenti adeguati. E' libera appropriazione di ciò che consente di esprimersi nel mondo degli umani, il linguaggio, la cultura, i valori morali, i criteri di azione, i modi di socializzazione, le abilità pratiche, le consuetudini condivise, lo spirito delle leggi della civiltà condivisa in quel momento della storia.

Questa è l'ipotesi che sta al fondamento della proposta e mette in evidenza una scelta che sembra oggi particolarmente urgente nel campo educativo e nel contesto scolastico. Può essere giustificata in qualche modo, più o meno convincente; non può essere praticamente dimostrata, perché il suo successo è il cambiamento della persona, un fatto di libertà dunque, non una necessità, caratteristica che una dimostrazione sempre dovrebbe possedere. La validità di questo progetto è legata alla esplicita dichiarazione di colui che lo propone. Si esclude qualsiasi ambiguità: obiettivo è l'attività di apprendimento, qualcosa di più se appena sia possibile, niente di meno per quanto umanamente si possa. Per chi vi partecipa, l'importanza del progetto è legata al suo grado di credibilità e al fatto che sia effettivamente creduto. Si esclude cioè, per quanto sia possibile, qualsiasi finzione. Questa è la chiamata rivolta ai partecipanti. Ci si rivolge loro con una precisa promessa. Il progetto si caratterizza per l'attività fisica, perché si ritiene che l'impiego del corpo sia strumento adatto a mostrare che cosa voglia dire apprendere. Con la sua tipica capacità di mettere in evidenza, l'azione fisicamente controllabile consente l'osservazione e lo studio delle attitudini fondamentali, da coltivare dentro di sé, per decidere che cosa sia apprendere e per decidersi a farlo. Tende a rompere l'ansia che la proposta scolastica sempre determina per il suo tipico disporre sé stessa come certo capace di produrre una elevazione della persona, ma solo sul piano intellettuale, che determina sempre distanza critica o competizione e non la vicinanza della condivisione pratica e affettiva.

1.2 Il cortile della scuola

E' certo nelle abitudini della scuola progettare percorsi di carattere curricolare o disciplinare, per organizzare contenuti e metodologie in vista di determinati apprendimenti, nella convinzione di contribuire all'educazione e alla formazione degli studenti.

Meno presente sembra la preoccupazione di intervenire in modo progettuale sull'attitudine stessa all'apprendimento, perché si pensa che questo sia un prerequisito sul quale la scuola non ha modo di intervenire (sta fuori della scuola) oppure che sia una qualità dell'intelligenza, che spontaneamente si perfeziona con l'esperienza dello studio.

E' necessario dare attenzione specifica all'apprendimento e alla sua qualità, fondarlo, poterlo accompagnare per alcuni tratti del suo sviluppo, perché il modo comune di vivere e di crescere, quindi il modo di educare, non chiama la volontà e la libertà al compito di aprire la mente alla comprensione di ciò che non diventa cultura se non è fatto proprio in modo molto determinato. La proposta della spontaneità, come modalità quasi esclusiva dell'essere presente al mondo e a sé stessi, riferisce all'imitazione la modalità dell'apprendere, nell'ipotesi, assolutamente non dimostrata, che l'interesse sia guida adeguata all'imparare e alla identificazione di sé. Non si può pensare che la coscienza sia resa attiva dalla spontaneità e dall'interesse. Il concetto di attività e di coscienza sfugge o diventa critico nel suo rapporto con il momento passivo che la precede. La coscienza si rende presente solo se esplicitamente chiamata. Senza di questo non si dà azione. Pensare è azione, un fatto di libertà, chiamata dall'urgenza di determinare sé stessi in qualche modo nei confronti di ciò che chiede di "darsi da fare", esprimendo una forza che, per consuetudine, siamo abituati a chiamare volontà, perché non è né pulsione immediata né adeguamento di sé per esclusiva forza di imitazione, ma gesto del quale si può, anzi si deve, rispondere.

Non si può affermare con tranquillità che l'apprendimento ad apprendere è insegnato dal modo spontaneo di vivere e di condividere. Se dunque è necessario farsi carico dell'insegnamento di questa abilità e di questa competenza, è necessario anche progettare percorsi specifici e metodologie adatte per andare a segno nell'impresa di imparare a volere. In difetto di ciò, si può unicamente sperare che la ripetizione dei gesti possa portare al tempo favorevole, se mai verrà, in cui qualche circostanza permetta di scoprire la libertà di cui fin dal principio si sarebbe dovuto disporre, fin dal principio del proprio costruire sé stessi e il proprio percorso di libertà. Se però il tempo favorevole non si presenta o se la fedeltà al compito viene meno perché non è coltivata, si attende invano.

1.3 Le istanze prevalenti

Le attività proposte dovrebbero rispondere a queste domande:

"Che cosa fare per rendere l'apprendimento una attività specificamente individuata e studiata?"

Quali percorsi e quali azioni è possibile proporre al fine di accrescere abilità e attitudini che si riferiscano alla capacità di apprendere?"

Come valutare il percorso complessivo e quali criteri individuare per osservare il compiersi del processo e decidere della sua attendibilità?"

Prima di affrontare queste assai impegnative questioni è opportuno interrogarsi sui luoghi fisici entro i quali collocare in modo sensato il problema dell'apprendimento.

Vengono subito alla mente due grandi risorse poco sfruttate ai fini della formazione di sé, il rapporto con l'ambiente naturale e il rapporto con il proprio corpo e quindi l'attività motoria e il lavoro fisico.

Che si tratti di risorse e non di condizioni a valore neutrale, non pare dubbio. Il rapporto con il corpo proprio non avviene senza un gesto di riflessione. Il rapporto con la natura permette di trovare una precisa alterità e d'altra parte una non estraneità nell'esperienza di sé. E' evidente in questa dinamica il richiamo alla coscienza, cioè al superamento deciso della tentazione della spontaneità, sofferta dalla nostra cultura, per cui si arriva a pensare l'apprendimento come un fatto incosciente per paura che sia penoso.

Per quanto si riferisce al rapporto con l'ambiente naturale, la prima indicazione utile è di rivolgersi alle direzioni dei parchi naturali nazionali o regionali e alle proposte che là sono pensate per l'educazione all'ambiente. Si trova sempre buona disponibilità. Però si può andare molto al di là di quanto non sia già proposto in un intervento di educazione all'ambientale o di conoscenza della natura, perché le strutture e il personale addetto ai parchi si prestano a impieghi ben oltre le attività istituzionali.

Quanto si riferisce all'uso del corpo e all'attività motoria come via dell'imparare ad imparare, trova ormai avviata anche a livello accademico una notevole riflessione circa l'educazione motoria e la pratica sportiva.

Il lavoro manuale deve essere ricordato per il grande contributo alla formazione delle persone che questa attività ha dato nei secoli passati della nostra storia. Insieme con grande pena, si pensi in particolare agli orari di lavoro insopportabili, ai lavori usuranti, alla fatica eccessiva, il lavoro manuale ha dato dignità e capacità di riflessione e di apprendimento a infinite generazioni.

Può dare delle opportunità anche oggi?

Il tema chiede una considerazione e un approfondimento ulteriore, ma la strada è sicuramente promettente.

1.4 Insieme con altri

E' necessario fermarsi ora a riflettere sul fatto che l'educazione all'apprendimento non può essere proposta come attività individuale. A livello individuale si possono e si debbono correggere difficoltà e diagnosticare ostacoli che impediscono l'apprendimento, ma, al fine di proporre percorsi o procedure sensate di apprendimento, è necessario disporre dello strumento gruppo e, in modo ancora più preciso, è necessario riferirsi al gruppo naturale di apprendimento, la classe scolastica.

Questo motiva il privilegio che deve essere dato all'esperienza di autogestione nella proposta di qualsiasi attività di formazione all'apprendimento. L'autogestione toglie casualità alla condivisione spontanea (si richiede l'efficienza!) e aggiunge spontaneità a percorsi dotati di precisa intenzionalità (si richiede la partecipazione!). Valorizza

quindi il soggetto, evitando il rischio di qualsiasi percorso di studio, quello del mancato coinvolgimento di sé in nome dell'esigenza dell'oggettività. Non è possibile apprendere cose senza apprendere contemporaneamente anche sé stessi. Non succede che si possa apprendere qualcosa di sé al di fuori del rapporto con gli altri e con le cose. L'apprendimento è un fatto personale più che un fatto soggettivo e però tutto questo ripropone le domande originarie sulla necessità di mettere in evidenza che l'apprendimento non può mancare della precisione, tipica dell'oggettività.

Che cosa si ritiene che un ragazzo debba/possa intendere per apprendimento? Quali azioni è possibile proporre per mostrare e accrescere l'apprendimento? Quali possono rappresentare un paradigma utile per indicare la possibilità di raggiungere traguardi apprezzati oltre il semplice piacere o il successo? Quali criteri introdurre per misurarlo o valutarlo? Quali percorsi di autovalutazione possono essere suggeriti, quali conferme è possibile ottenere?

L'ambiente naturale, l'impiego del corpo, l'autogestione del tempo suggeriscono il modo di rispondere alle precedenti domande. Si possono proporre percorsi che abbiano carattere paradigmatico, non oggettivo: questa forse è la risposta più esatta alla questione metodologica generale sulle attività alle quali si riconosca capacità di "insegnare" l'apprendimento. Dove sia possibile leggere il doppio significato e mettere in particolare evidenza il secondo, il significato simbolico, in quelle attività si può collocare la proposta forte di farsi presenti a sé stessi (formare la coscienza) e incominciare a suggerire che cosa voglia dire "apprendere" l'apprendimento. Il modo è evocativo, ma decisamente efficace, perché coinvolge insieme conoscenza e volontà, libertà e disciplina, sentimento e intelletto. L'attività inoltre è proposta come paradigma. Non valgono tanto le singole azioni nella loro oggettività, vale la proposta complessiva che permette di leggere anche altro: a partire da un modo di lavorare si può pensare a che cosa voglia dire studiare; a partire dal modo di percorrere una strada si può raccontare che cosa voglia dire studiare, ecc.

Ancora una volta il modo indica la sostanza non riconosciuta: l'apprendimento è un fatto pratico. Attiene più alla formazione morale della coscienza che alla conoscenza intellettuale. Riguarda la progettazione e il controllo dell'azione più che il fatto passivo del riconoscere l'evidenza delle cose. Questo la scuola generalmente richiede, lasciando intendere che il suo messaggio è non tanto intellettuale, ma del tutto intellettualistico.

Per quanto riguarda il controllo e la guida dell'azione la scuola si limita quasi solo a chiedere una disciplina formale, insieme con l'immobilità sui banchi. Serve veramente altro per far capire che l'intelligibilità del reale tutto è una promessa e che ciascun uomo ne è il destinatario. Queste due realtà, l'uomo e le cose, sono fatte una per l'altra; ma il compito preciso di portare a compimento ciò che il mondo promette, può essere assolto solo credendo alla verità di quella promessa e facendosi carico attraverso la decisione di assumerla per sé.

L'esperienza della bellezza della natura nel contatto diretto del vivere all'aperto e la fiducia nella propria forza attraverso il lavoro manuale sembrano proposte efficaci per far nascere quella che con termine stancamente retorico è chiamata "motivazione" all'apprendimento. In realtà l'unica motivazione è la capacità di credere alla promessa che il reale tutto contiene e la volontà di portarla al suo compimento. L'apprendimento è ragione di sé stesso; mai nessuna motivazione esterna potrà provocarlo, solo la bellezza

lo potrà evocare e chiamare all'atto perché mostrerà ciò che dentro di sé era proprio atteso. Stabilirà un'alleanza coi sentimenti che lo precedono in funzione di un compito che allora si assegna.

Organizzare insieme percezione della bellezza, impiego del corpo, controllo dell'emotività, orienta alla maturità e questo è il guadagno dell'impegno nel campo dell'apprendimento.

Emerge immediatamente il problema dell'autovalutazione, perché la maturità è un processo di valore, che non può essere misurato da tutte le verifiche proposte a scuola, che tendono verificare il processo, ma non a valutare il percorso. Solo un giudizio vero dato su sé stessi, nella confessione di sé, può convincere del valore del proprio percorso di apprendimento e di maturità.

Si può cogliere la forte valenza educativa di tutto questo insieme di proposte se sono tenute insieme non tanto come progetto di un percorso didattico, ma come esperienza di condivisione a forte carattere morale, perché tale è l'apprendimento: solo se proposto come valore è convincente. Non lo sarà mai, se proposto come ragione strumentale.

2 - Educare all'apprendimento: la situazione attuale, tratti fenomenologici

Una riflessione sulla situazione attuale dell'apprendimento lo mostra problematico per una serie di ragioni e vicende, di seguito sinteticamente esposte.

Prevale l'acquisizione passiva nonostante tutta la retorica sulla necessità dell'apprendimento attivo. L'azione, e quindi la determinazione della volontà, non viene di fatto educata. Esito prevedibile: un senso mancato.

Prevale l'imitazione, contro la necessaria personalizzazione. Si nota una infantilizzazione in tutta la vicenda dell'apprendere, dovuta forse alla quantità e alla provvisorietà delle cose che si debbono apprendere. Non si favorisce il passaggio dalla passività dell'imitazione, all'attività della acquisizione personale e quindi alla criticità del giudizio conclusivo e valutativo. Esito prevedibile: un significato impossibile.

Prevale l'irrigidimento schematico, contro la flessibilità generalmente postulata. L'esperienza personale, quindi la consapevolezza, la libertà, la creatività difficilmente entrano nel processo dell'apprendere, che poco è riferito alla coscienza e molto all'interesse (economico?). Esito prevedibile: un linguaggio non disponibile.

2.1. La passività domina l'apprendimento.

2.1.1 Passività

Una semplice osservazione sull'attività del conoscere ne mostra la fondamentale passività. Nella conoscenza il soggetto accoglie, è sorpreso, grato per la corrispondenza tra la cosa che si dà da conoscere e le attese che si erano in precedenza manifestate nel suo desiderio di appropriarsi della cosa stessa. La fatica di avvicinarsi alla cosa mostra che da essa il soggetto dipende. Non è facile possedere le cose, appropriarle a sé. Il soggetto può certo trasformare sé stesso, la disposizione dei suoi sensi, il loro orientamento, le sue precedenti conoscenze; può tendere la sua attenzione, il suo desiderio, ma è la cosa che mostrerà sé stessa, spesso in modi affatto imprevedibili. La stessa consapevolezza e la persuasione nascono dal dialogo con sé stesso, dal ritorno a sé, cui però la cosa costringe, perché resiste alle trasformazioni e alla fine si dà come possesso, ma solo nell'idea che impone il riconoscimento della sua natura differente e autonoma rispetto al Sé.

L'abilità nella conoscenza è chiamata intelligenza, perché consente una rapida penetrazione nei segreti della cosa, risolvendone l'essenza in modi che la rispettino. Non è il soggetto che costruisce la cosa; è la cosa che modifica il soggetto al punto che il costo del suo possesso è l'astrazione.

2.1.2 Elemento attivo

L'educazione dei sensi e dell'intelligenza dovrebbero tendere ad orientare il desiderio, migliorare le disposizioni sensoriali, accrescere le precedenti conoscenze in modo da consentire più facili trasformazioni mentali o anche fisiche, se appena sia possibile, al fine di far diventare cosa propria quella che si è presentata come cosa estranea a sé. Di fatto diventa propria solo secondo certi modi.

Nella fondamentale passività della conoscenza si introduce un elemento attivo, l'apprendimento, senza del quale la cosa non diventa propria. Il carattere morale di questo intervento dell'attività pratica, l'azione del "fare", è legato proprio a questo fare, appropriarsi della cosa nella conoscenza. Poiché si tratta di un'azione, la volontà non può essere separata dall'intelligenza, al punto che l'educazione dell'intelligenza passa sempre attraverso l'impegno della volontà, mentre non si può affermare il contrario.

Se non sono presenti una attenzione e un desiderio vivo e, in definitiva, l'azione della volontà, non sono possibili l'impressione in sé stessi della cosa e il formarsi dell'immagine e dell'idea. La cosa si dà da conoscere, ma deve essere accolta (concettualmente concepita).

2.1.3 Volontà

E' probabile che l'aspetto pratico del conoscere debba essere curato con particolare impegno nell'ambito della cultura che viviamo, perché l'esperienza prevalente dei principi economico e tecnologico della massima utilità e della facilitazione, riducono fortemente l'esercizio della volontà, confusa quasi sempre col desiderio. L'ambito personale dell'esperienza del conoscere si riduce in tal modo ad un confronto pressoché esclusivo col desiderio. L'impegno nella conoscenza non è più un debito nei confronti del mondo, anzi la situazione è capovolta: si ritiene che siano le cose in debito di una manifestazione di sé. Il presunto diritto alla conoscenza prepara ad una sospensione dell'impegno della volontà nell'apprendimento.

Per conoscere è necessario determinare la propria differenza rispetto alle cose; è necessario definire la propria distanza, quella che comunemente è chiamata distanza critica, la differenza che consente un giudizio. Si richiede dunque un preciso impegno della volontà, che solo in questo modo consente di vivere quel rapporto con la passività, che è tipica del conoscere: una passività voluta e precisamente educata.

Una attiva passività è richiesta per apprendere, un attivo stare fermi; trattenere sé stessi in modo da possedere le cose secondo quella passività che consente alle cose di mostrare la loro alleanza con la persona che vuole conoscere. Quell'alleanza buona per cui le cose non smentiscono la persona, non la lusingano, né la esasperano, sollecitandone indefinitamente il desiderio, ma la confermano e però la orientano, in modo che l'attività del conoscere non diventi un solo prendere in modo superficiale, per poi fuggire senza riconoscimento o un solo consumare in modo avido e insaziabile. Si produce un vero riconoscimento tra il Sé e la cosa. Sono fatti uno per l'altra, si incontrano, come se da sempre si conoscessero. (Conoscenza come riconoscimento: v. il mito della caverna).

2.1.4 Trattenere il corpo

Dal punto di vista dell'educazione si pone il compito di far nascere le attese, di governare i desideri, di favorire il formarsi di attenzioni specifiche, ma soprattutto si pone il compito

di formare la volontà capace di trattenere sé stessa di fronte alla cosa, determinando quella sospensione che prepara l'accoglienza. Capace di trattenere il corpo in modo che non fuga sempre, ma sia disponibile ad accogliere il senso che la vita possiede, che l'intelligenza mostra e la ragione è chiamata a confermare.

Attraverso questa attività la passività diventa una cosa virtuosa, conseguenza dell'azione espressamente posta, perché voluta, che, in questo modo, ottiene l'arresto di sé di fronte alle cose, la vera condizione perché sia possibile la conoscenza, l'apprendimento, la formazione della coscienza.

2.1.5 Libertà

Il fondamento etico di questa azione è del tutto evidente. Deve risolvere in modo equilibrato il rapporto tra sentire e comprendere; tra il prendere per sé e il prendere insieme con altri. Chiede disponibilità alla riflessione e al colloquio interiore, all'apprezzamento della gratuità e della bellezza. Chiede di raggiungere la libertà e di dividerla con altri.

E' proprio questa qualità della persona, la libertà, che inserisce l'apprendimento in quella fonte di senso che è la vita. Apre l'apprendimento al futuro e non al solo presente, perché lo ancora ad una fedeltà della quale la vita è testimone; lo rende un elemento fortissimo nella costruzione di sé, esercizio vero della libertà, azione determinata e non vago sentimento, rapporto ugualmente con la propria interiorità e con il mondo esteriore. E però la libertà, che determina la maturazione di una opportuna passività, l'esperienza di trattenere sé stessi, nasce dall'esercizio, dall'azione decisa, dal tempo dato all'allenamento delle sue qualità, dal controllo di sé. Ottiene che, di fronte al compito del conoscere, emerga la vita nella sua più tipica verità: la vita esiste come dono gratuito, che solo la libertà può riconoscere. L'accoglienza di questo senso della vita individua sempre il migliore rapporto possibile tra passività, attività e informazione, i tre parametri che definiscono la vita, che a tutti i livelli della sua esistenza si presenta come struttura ricevuta, energia autonomamente gestita e realtà comunicante che raccoglie dai livelli che la precedono e trasferisce ai livelli che seguiranno l'informazione che consente l'autoregolazione nel tempo. A livello della vita cosciente il rapporto tra passione, azione e informazione è trovato dalla libertà che si muove secondo le leggi della giustizia; libertà che accoglie la passione, impronta a leggi di giustizia l'azione, giudica e discerne l'informazione.

2.1.6 Senso

Non c'è dubbio che in questo momento l'aspetto dell'attività abbia bisogno di essere incrementato. In difetto di ciò l'orientamento fondamentale della vita, il suo senso, è mancato. Il rapporto attivo con le cose, il lavoro fisico e il rapporto con gli altri, la convivenza, sono un'ottima scuola della libertà. Raccontano del modo di essere liberi e del modo di accogliere con opportunità; raccontano del legame fondamentale tra esperienza di sé ed esperienza delle cose, perché mostrano l'alleanza che sta alla base del vivere, l'alleanza con le cose e soprattutto l'alleanza con le altre persone.

Il valore morale dell'esperienza del lavoro e dell'esperienza della convivenza è grandissimo e, proprio per la qualità morale che contengono in sé, predispongono la volontà e l'intelligenza all'esercizio attento dell'apprendere. E' un modo di disporre la vita nella sua

verità di fronte alla coscienza. Non può essere che la conoscenza o l'apprendimento si collochino al di fuori o addirittura contro la verità della vita, contro o al di fuori del suo senso. Al contrario; proprio la passività della conoscenza rende testimonianza alla verità della vita che precede la coscienza e viene salvata a livello di coscienza, perché possa continuare ad essere quel dono gratuito, quando la vita non basta più a sé stessa, ma ha bisogno di una potenza nuova e superiore a sé, di una legge che indichi ciò che è giusto, la legge della coscienza, la legge della libertà.

Nel punto di civiltà nel quale ci troviamo pare di dover rivalutare il lavoro fisico e le esperienze di convivenza perché strumenti efficacissimi di comunicazione del senso che la vita possiede. Hanno il carattere di parabola di un messaggio morale, che nasce dall'esigenza di conservare quel senso con una fedeltà che non può essere individuata dal solo sentire o dalla semplice soddisfazione dei desideri.

2.2 Si nota una infantilizzazione in tutta la vicenda dell'apprendere.

2.2.1 Imitazione

La partecipazione alla cultura attuale esige una quantità di conoscenze irriflesse che sono acquisite quasi solo per imitazione. Nel modo di vivere orientato dalla cultura tecnologica i fondamenti e le ragioni sono per lo più ignorate. Basta conoscere i procedimenti, le consuetudini e i meccanismi per riuscire a muoversi all'interno della dinamica dei rapporti con le cose, con le persone e con le istituzioni. Non occorre quindi molto pensare per fruire di tutti i vantaggi che la tecnica e la scienza mettono a disposizione. Di fatto si arriva a conoscere molte cose in modo inconsapevole. Perciò l'idea che la conoscenza possa essere separata dalla consapevolezza si introduce con facilità, staccando di fatto la conoscenza delle cose dalla percezione del loro senso, che esige sempre consapevolezza e presenza a sé stessi.

Quel fondamentale modo di appropriarsi della conoscenza che è la riflessione diviene quasi superfluo. Si pensa che basti provare e ripetere per arrivare alla convinzione e alla competenza. Con questo l'abitudine al ritorno su di sé, la conversazione con sé e sé stesso, il giudizio e la conclusione valutativa sono poco sollecitate.

Non è del resto necessaria una robusta coscienza, né dal punto di vista psicologico, né dal punto di vista morale per vivere nel mondo della tecnica, dal momento che il suo principio è la facilitazione. La conoscenza come stimolo della coscienza perde valore. La possibilità di restare sempre alla superficie delle cose è ampiamente assicurata dall'attuale modo di vivere. I valori morali e la forza della personalità sono sempre dati come presupposti e mai richiesti come segni di responsabilità. Non sono quindi esercitati.

2.2.2 Coscienza morale

Poter vivere senza mai essere chiamati a rendere conto di sé disabituata a sentire il debito verso la vita e verso i caratteri di gratuità che la vita sempre possiede.

Il diritto al possesso facile dei beni pubblici e l'idea di partecipare ad un progresso indefinito tolgono molti strumenti alla formazione della coscienza morale, che è provocata invece dalla scarsità dei beni, che solo allora acquistano il carattere di

valori, e dalla percezione del limite, che insegna la necessità di volere. Solo di fronte alla scarsità emerge la necessità di una legge. Il confronto con ciò che chiama la volontà a volere ha poche occasioni di essere provato. In fondo la volontà non è mai messa alla prova dall'affluenza di beni tra i quali ora viviamo.

Il tratto infantile dell'apprendimento è legato a queste mancate esperienze.

E' caratteristico dei bambini apprendere per imitazione, ritenere che il mondo sia tutto a propria disposizione, non percepire alcun limite alla propria azione e alla propria iniziativa. Si pensa che la vita, il tempo della vita, insegnerà l'esperienza del limite, del pericolo, della necessità di volere. E tuttavia questo tempo rischia di essere sempre ogni volta rinviato.

E' d'altra parte vero che le radici culturali debbano essere apprese per fondare e difendere il proprio modo di vivere, che nell'esperienza immediata subito persuade per la sua facilità e bellezza. Ma di fondamento e di fedeltà pare che la civiltà tecnologica non abbia bisogno, perché presume di bastare a sé stessa, trovando in sé le sue ragioni, senza necessità di ricevere da altrove o da prima di sé ciò che la rende giusta.

L'apprendimento imitativo e la convinzione come frutto della ripetizione dei gesti, è l'esito fatale di questo modo di proporsi nei confronti dell'esigenza di conoscere.

2.2.3 Scomparsa della parola.

Il segno clamoroso dell'infantilismo è la scomparsa della parola. Lo si nota nel comune modo di vivere dei ragazzi, ma anche nelle espressioni colte della letteratura, della musica e delle arti visive, nelle quali la comunicazione è sostituita dalla espressione, mentre nella scienza e nei rapporti economici la parola è solo informazione, che tende a prescindere da qualunque coinvolgimento di sé, immaginando la fungibilità della forma algoritmica come vertice della comunicazione. Se però la parola viene a mancare, il rapporto tra ciò che si patisce e ciò che si apprende (il rapporto tra passività e attività), la relazione formativa, è del tutto alterata. Niente chiama al futuro, niente chiede fedeltà al senso immediatamente percepito nel vivere, perché nessuno fa uso della parola. Niente e nessuno chiama a ricordare il senso buono del momento nascente, che si interrompe per l'impossibilità di significarlo in termini impegnativi (formativi). Tutto resta fermo e muto, fissato nella sola modalità espressiva e nella forma emotiva. Per conseguenza il futuro non costituisce più una promessa né un compito al quale ci si senta chiamati.

2.2.4 Rifugio nel mondo virtuale

E' probabile che questo rifugio nell'espressività e nella emotività sia dovuto allo stupore determinato dall'impatto della complessità. L'imitazione e l'espressività sono i modi per reagirvi, ma anche le forme dell'adattamento. La complessità da una parte sgomenta, ma dall'altra parte affascina e persuade ad adattarsi. Non la si controlla, ma la si approva; la si esprime e in definitiva ci si trova comodi. Consente di evitare la prova del confronto con la realtà e di rinviare indefinitamente la propria assunzione di responsabilità.

Si potrebbe affermare che il mondo fantastico e meraviglioso delle origini sia sostituito dal mondo virtuale che consente di giustificare presso l'adulto la permanenza di ciò che si sa benissimo che è provvisorio e posto per gioco, in pratica sempre revocabile, ma che in realtà cattura e affascina come uno specchio magico. E' la trappola del confondere il mondo fantastico con il mondo della realtà.

Restare in questo mondo in cui non c'è mai l'errore, perché i procedimenti possono essere sempre ripetuti, non c'è mai la chiamata di responsabilità, perché tutto può essere sempre corretto dall'intervento di qualcuno che sa, non c'è mai l'esigenza di implicazione personale, perché tutto è sempre per gioco, è in definitiva piacevole. Il rischio che si corre è però molto alto, perché il rifiuto del mondo drammatico è il rifiuto del mondo reale.

Senza la prova una persona non conoscerà mai sé stessa. Senza la scarsità una persona non conoscerà mai il valore. Senza la legge una persona non conoscerà mai la libertà. Vivere nel mondo delle immagini consente di non implicare mai sé stessi nella realtà, e però non consentirà mai di trovare libertà, gioia e consapevolezza.

Si corre il rischio tipico dei bambini, quello della dispersione e della dissipazione, che nell'adulto può assumere la figura compulsiva dell'insaziabilità o la forma reattiva del nichilismo ed è sempre il segno del proprio distaccarsi dal senso della vita per causa del difetto dell'informazione/formazione, che non ha trovato un linguaggio adeguato per comunicare con la realtà.

Nel mondo governato dalla tecnica la produzione di significati è difficile, perché quanto è sentito ha sempre carattere assoluto, collocato come fuori del tempo, in un presente a validità perenne che garantisce la coerenza dei valori della scienza, ma non la dinamica dei rapporti o della crescita delle persone.

La stessa esigenza di espressività e di affettività mostra la solitudine, nella quale mantiene questo tempo sospeso. Il rapporto con le persone, come il rapporto con le cose, è sempre provvisorio; nella sua inaffidabilità e mutevolezza, non si conclude mai. E' il venir meno delle fedeltà. Non è sorprendente che il futuro sia privo di promesse, quando il presente è senza legge perché manca il riconoscimento tra le persone.

2.2.5 Alterazione della percezione del tempo

E' probabile che la causa dell'infantilismo nell'apprendere sia proprio l'alterata percezione del tempo, cui il mondo della tecnica abitua, perché si pensa sempre in modo assoluto (un tempo fuori del tempo) togliendo quindi il confronto con la propria storia. Questo disabitua alla fedeltà a sé stessi e rende difficile la percezione di sé.

Sostanzialmente l'infantilismo è rifiuto del tempo. Si vorrebbe che il tempo della gratuità e della gratificazione durasse indefinitamente, senza che venga mai il tempo della maturità, che passa sempre attraverso l'esperienza dello scacco e della delusione. Però il primo tempo della vita, il tempo che si incontra nella spontaneità e nella facilità, chiede la restituzione. Ciò che è gratuito ha bisogno di diventare voluto; ciò che è gratificante ha bisogno di essere riconosciuto, perché anche questa è legge fondamentale della vita, che solo nel tempo la vita mostri la sua verità.

Lo strumento più importante per ottenere la percezione del proprio tempo e del proprio compito è l'accompagnamento. La presenza di una persona e la fiducia in colei che chiama a volere e a decidere aiuta ad interpretare e discernere le esperienze di fatica e di scacco che nel tempo necessariamente si propongono, senza tentativi di fuga o rifiuti infantili della realtà.

L'accompagnamento allude ad una strada, al percorso educativo e simbolico verso la maturità, verso una perfezione che deve essere mostrata e della quale si possa parlare.

Il ritorno a sé, la riflessione, nasce in riferimento a queste esperienze. Si resta nell'infantilismo se non s'incontrano le persone, se le persone non chiamano a volere, se

non si fanno modelli possibili di un modo di vivere adulto che solo di fronte ad un altro è possibile intendere e, nella parola, è possibile comprendere e condividere. Il significato impossibile è conseguenza della mancata scoperta del valore della parola

2.3 Prevale l'irrigidimento schematico

2.3.1 Creatività

L'alterazione del rapporto tra passività e attività nella conoscenza e il venir meno della comunicazione attraverso la parola sono direttamente responsabili della mancanza di creatività che si constata nell'apprendimento. Si deve però riconoscere la responsabilità, indiretta, ma, forse per questo, più pesante, di tutto l'impianto della civiltà delle macchine sulla vicenda della crescita, che confina la creatività nel solo ambito espressivo e nelle arti della comunicazione. La scienza e la tecnica sono certamente frutto della creatività e della versatilità dell'intelligenza, ma sembra che queste caratteristiche del pensare e del vivere siano pretese in esclusiva. Così la creatività si allontana dalla vita pratica e dalla riflessione comune, mentre viene a gran voce richiesta come condizione di successo sociale e lavorativo. Prevale il conformismo delle idee e l'omologazione dei comportamenti. L'abilità e la versatilità del fare sono poco sollecitate. Il pensiero trasversale è visto come devianza, giudicata pericolosa o patologica. In ogni caso la creatività non è valorizzata nel processo di crescita.

Gli standards scientifici e tecnici bloccano l'espressione creativa proprio nella fase della formazione della persona, nell'adolescenza, perché la necessità di apprendere comportamenti e competenze funzionali agli usi sociali chiedono la rinuncia alle abilità creative. Resta l'espressione artistica, che non sembra però guidata dalla ricerca della bellezza, ma dall'espressione esasperata del proprio sentimento. Il segno più clamoroso di questa vicenda è l'enfasi posta sulla espressività del corpo, sfogo di una creatività impedita altrove, dove il fare è preteso sempre razionale, nel senso di utile, il pensare è sempre sotto l'esclusivo giudizio del metodo dell'accertamento e la parola è sottratta alla comunicazione personale per assumere lo schematico del linguaggio tecnico. V. la pratica del tatuaggio come sfogo di creatività e segno di libertà. (In realtà ne è la negazione per la non risolta ambivalenza tra affermazione di sé e richiesta di riconoscimento.)

2.3.2 Adeguatezza

In questo contesto l'apprendimento è sentito come assunzione e ripetizione di stili di comportamento e di metodologie operative, che non sono espressione di sé, quasi che solo l'adeguarsi sia appagante e l'utilità del condividere sia assoluta. La formazione e la costruzione dell'io non è un'attività perseguita, perché la coscienza morale e il sentimento di sé devono sottostare all'imperativo della ragione scientifica, che confina quei fondamentali debiti nei confronti della vita nel solo ambito della propria privata determinazione, che non ha rilevanza nello scambio sociale. La creatività, in effetti, non serve dove il compito formativo è favorire l'adeguarsi, ma è indispensabile dove è sempre necessario andare oltre, guardare quello che solo in modo simbolico può essere mostrato, operare non tanto nei termini della sostituzione, ma nei termini dell'approfondimento, perché è necessario muoversi nel mondo della vita e del cambiamento degli stili di vita

nella storia. La creatività sarà spendibile in ambito sociale se è stata fatta crescere nella formazione personale.

Il modo in cui sono proposte nella scuola le diverse discipline di studio è sintomatico della sensibilità attuale. Apprendere significa adeguarsi all'esistente, non tanto disporsi al futuro e cercare di intuirne il senso nella interpretazione di quanto si viene a conoscere. Con ciò stesso tutto quanto si studia è escluso dalla formazione di sé. Se ne valuta forse l'utilità economica e l'interesse produttivo, la capacità di promozione sociale, ma queste sono motivazioni esterne, di supporto al problema principale della formazione, far in modo che una persona riconosca sé stessa all'interno di un mondo e di una società, comunichi bene con sé stessa, proporzionando il senso di sé alla donazione di senso alle altre persone e alle cose del mondo.

2.3.3 Offuscamento della moralità

Qualora ciò che serve a condividere non serva per vivere, perché si colloca al di fuori di un "senso del vivere", che conserva fedeltà alla sua origine e mantiene sicuro il suo orientamento verso il futuro, si costruirà forse una persona produttiva, ma non una persona felice. Tutti chiedono la flessibilità e la versatilità dell'intelligenza, nessuno insegna come sia possibile resistere all'enorme forza di pressione esercitata dall'apparato della persuasione occulta dei modi di vivere, di conoscere e di produrre della nostra civiltà che non mira affatto alla educazione di persone creative.

Il fatto decisivo è che versatilità e flessibilità sono valori morali e caratteristiche della persona assolutamente superflui nella condivisione sociale. Non si vede come si possano chiedere mobilità e disponibilità al cambiamento quando la creatività non è assolutamente sollecitata, perché non funzionale all'omologazione sociale, che l'applicazione della tecnica al modo di vivere attuale rende necessaria.

Il mondo costruito dalla scienza e dalla tecnica è necessariamente complesso. Semplificato per alcuni aspetti, perché i bisogni essenziali del vivere sono risolti, ma reso complesso perché le strutture organizzative e della condivisione non sono rese "giuste" da valori morali che le "giustificano", fondate come sono sul raggiungimento spontaneo di equilibri in cui prevale sempre l'azione della forza. Il mondo attuale presenta una complessità nativa, che solo una mente e una personalità flessibile e creativa può incontrare con utilità e vantaggio. In caso contrario prevarrà sempre l'urto violento della pretesa del più forte, la tecnica e l'organizzazione.

Alcune persone sapranno sicuramente assumere caratteristiche di creatività e flessibilità, allo stesso modo che nell'orientamento al caos si generano punti singolari di ordine. Saranno i leader; ma la maggioranza delle persone saranno indotte alla dipendenza e all'omologazione; tanto più deludente se tutto questo sarà chiamato democrazia ed esercizio della libertà.

2.3.4 Indebolimento del soggetto

La complessità può essere affrontata solo in modo creativo; la globalizzazione esige persone versatili. Se però la creatività viene sottratta all'attività pratica e all'attività riflessiva, non potrà essere educata e quindi evocata quando diventi necessaria.

Apprendere in modo creativo e, prima ancora, vivere in modo creativo, operare in modo creativo, far intuire obiettivi, chiedere che un progetto sia elaborato per ogni compito

che si assume; questo dovrebbe essere il principio che ispira ogni intervento educativo! Altrimenti apprendere sarà solo adeguarsi, non vedere l'oltre, non andare al di là dell'immediato, non essere capace di stabilire la propria distanza critica nell'informazione; trattare la conoscenza come attività di consumo.

La radice del problema del mancato sviluppo della creatività sta nel fatto che la civiltà della tecnica ha separato, in nome di una esigenza assoluta di oggettività, ciò che riguarda l'interiorità di una persona da ciò che riguarda il suo comportamento esterno. Il sospetto a riguardo della soggettività non permette di accorgersi che non esiste oggettività che prescindia dal soggetto, perché in ogni caso l'oggettività deve essere voluta. Indebolire il soggetto per paura della sua prevaricazione su ciò che deve essere rigorosamente oggettivo, non è buona politica. Come non lo è affidare al solo controllo sociale la difesa dell'oggettività, confusa a quel punto con la verità.

E' la forza del soggetto che consente il cambiamento; la complessità può essere affrontata solo da un soggetto che non si smarrisca perché perde la sua identità o perché si rende vittima della sua emotività, dubitando di sé. Torna anche da questo punto di vista l'esigenza di educare il soggetto, non tanto le sue attitudini. Queste non lo porteranno mai fuori del labirinto, che ha sostituito l'albero della conoscenza.

2.3.5 Esigenza di un nuovo linguaggio

Probabilmente la strada per uscire dal labirinto è la scoperta di un nuovo linguaggio, un nuovo strumento per comunicare. E' un'opportunità, ma anche un rischio che deve essere corso. Il linguaggio fino ad ora adoperato, il linguaggio che è affidato alla custodia della scienza e del mercato, il linguaggio che regola lo scambio, ma non la comunicazione, deve lasciare il posto ad un linguaggio che costruisca nuove solidarietà. Non tanto il linguaggio dei sentimenti, a cui è affidata la cura degli atteggiamenti privatissimi ed espressivi, ma il linguaggio che determina una rapida empatia; quindi la valorizzazione della comunicazione empatica, contro la valorizzazione della sola comunicazione schematica, perché l'umanità non si perda nel vociare del mercato o non si sgomenti nel silenzio asettico del laboratorio. Potenziare quindi la capacità di crederci più che la capacità di valutarci. Curare delle solidarietà fondate non tanto sulla comunicazione oggettiva, ma sul dire di sé. Fare in modo che la comunicazione si riferisca meno a ciò che serve, ma piuttosto al comune destino, il senso della vita da condividere.

E' il linguaggio del crederci che va al di là delle regole della oggettività e del metodo, con cui certo si confronta, ma da cui non si lascia limitare, perché è fondato sulla assoluta gratuità. La libertà emerge a questo punto e in questo modo. Non è pretesa del rispetto delle proprie necessità, ma richiesta di accoglienza della propria persona, che si presenta, ma non si impone, che dice di sé ma non esclude l'altro, anzi lo riconosce e chiede riconoscimento sulla base della reciproca offerta del tutto gratuita. La strada e l'atteggiamento della gratuità e della libertà sono il contesto nel quale un nuovo linguaggio può essere scoperto e appreso. La speranza, ma anche la concreta convinzione, è che tutto questo porti all'educazione della flessibilità e della creatività all'interno di una nuova forma di comunicazione.

2.3.6 Ragione ermeneutica

Creatività e versatilità devono essere riferite ad una forma di ragione che possiamo

chiamare ragione ermeneutica, più che ragione logica. Occorre imparare ad interpretare, valutare l'esperienza del momento presente, arrivare al giudizio. La trasformazione delle cose, al solo fine dell'analisi, è un intervento parziale. La forma di ragione solo analitica, che si riferisce ai predicativi o al linguaggio, non è ragione sufficiente per raggiungere la verità delle cose. Interpretare, comprometersi col senso delle cose, significa riconoscere un senso anche per sé, perché a questo bisogna comunque arrivare. Restare nell'indeterminato e nella sospensione o prescindere da sé, come se il soggetto non esistesse o non dovesse interferire nell'azione e nella conoscenza, perché non sarebbe più conoscenza oggettiva, porta alla rigidità che rende incapaci di creatività e di flessibilità.

La fatica del conoscere e dell'apprendere cambia sempre sé stesso, ma esige di essere portata al suo compimento. L'analisi può sostare nella sola definizione degli oggetti; l'interpretazione chiede di arrivare al giudizio e alla persona e quindi ad una posizione affermativa in cui la volontà conferma ciò che l'intelligenza dice. Il giudizio deve essere creduto; l'analisi pretende l'autoevidenza.

Quel linguaggio nuovo, che deve essere inventato per comunicare a questo livello, il livello del senso personalmente riconosciuto, nasce dal silenzio, nel quale avviene la percezione e la coltivazione del senso di sé o senso fondamentale del vivere, da cui si deve in ogni caso partire per conoscere tutte le cose e a cui sempre bisogna ritornare col guadagno della crescita. Un uomo è datore di senso perché si riconosce dotato di senso, per una vicenda gratuita da cui è preceduto, che solo nel silenzio, che induce al rispetto, può essere percepito, perché ciò che è originario è sempre posto nel mistero. Può comunicare al di là del linguaggio della parola chi precedentemente ha avvertito una parola che non può essere detta, ma solo ascoltata, perché è recata nei termini di una promessa di vita che è possibile percepire sospendendo per un momento la volontà di dire, per comunicare con la radice del proprio esistere e per ascoltarsi in modo non superficiale.

3 - Educare all'apprendimento: per un tentativo di orientare ciò che possiamo pensare di apprendimento.

3.1 Orientare l'apprendimento – Orientare all'apprendimento

Per uscire dalle incertezze e dalle ambiguità su che cosa si possa pensare dell'apprendimento, è necessario tentare e giustificare una sua definizione. L'argomento è di enorme vastità. Procedendo in maniera schematica e dichiarativa si propone la definizione tenuta presente in questa proposta.

L'apprendimento può essere descritto come un insieme di azioni per mezzo delle quali una persona presenta a sé, come degni di essere ritenuti, i significati offerti da quanto è stato precedentemente vissuto come esperienza dotata di senso e rispondente alle proprie attese di senso.

Apprendimento si riferisce in genere a quel punto singolare della percezione del senso che è la **coscienza**, e cerca di portare alla sua conoscenza ciò che vuole dire con parola opportuna perché promette che sia cosa sensata.

E' ben vero che la verità si presenta da sola, ma occorre produrre le **condizioni del suo apparire**, perché nella struttura veritativa possa essere letta la struttura originaria che dice di sé, del senso che si riconosce come proprio e della conferma che si cerca nella realtà con cui ci si confronta.

E dunque la verità dovrà mostrare:

il suo senso (rapporto con la totalità dell'essere; *criterio ontologico*);

il suo significato (rapporto con le modalità dell'esistere all'interno del mondo; *criterio fenomenologico*);

il suo nome (rapporto con le modalità dell'apparire all'interno di un linguaggio; *criterio ermeneutico*);

la sua libertà (la necessità che sia creduta e la possibilità che non lo sia: il suo rapporto con l'identità della persona, *criterio antropologico*);

la sua giustizia/giustizia (il rapporto io – tu; *criterio pratico*).

Due parole sono in genere riferite all'apprendimento:

Imparare: seguendo con rigore il criterio dell'etimo, si riferisce al condividere (mettere alla pari; avere uguali possibilità); arrivare a possedere un significato della vita o una abilitazione delle proprie facoltà, condividendo quanto è disponibile nella socio-cultura ambiente.

Apprendere: è la capacità di fare proprio (da sé e per sé). E' presentare a sé stessi come cosa giusta e degna una determinata verità dopo che la prova, che non discute la

consistenza della cosa, ma la propria attitudine a volerla, è stata affrontata e superata.

L'apprendere coinvolge la coscienza; il semplice imparare può avvenire anche prima di essere coscienti (v. infanzia) oppure a di là della propria coscienza (v. scienza e in genere il fare tecnico).

L'apprendimento è sempre un fatto etico.

È un atto della volontà; segue un'intenzione, un impegno arduo, che occorre volere in modo determinato. Mira alla libertà e impegna la libertà (la sviluppa).

Riconosce ciò che è degno solo in seguito a prova, rivelando la qualità pratica della relazione dell'uomo alla verità, che può essere creduta solo se supera la prova a cui deve essere sottoposta. Non è prova della cosa, quello che nella scienza si chiama l'esperimento, ma è prova di sé, accettazione della crisi e della difficoltà del confronto con la verità della cosa.

Si fonda su una precedente esperienza di senso, che è la promessa di libertà e l'esperienza iniziale della libertà, consentita nel dono gratuito e gratificante dell'iniziale avviarsi della vita.

Si protende verso un significato sempre più preciso che rende il soggetto protagonista della sua vita perché impara a parlare; fa ritornare a sé i significati proposti o scoperti, li trasforma, li rielabora, se ne appropria, comunica per mezzo di essi.

Impiega il linguaggio come strumento che mostra e stabilisce l'alleanza umana fondamentale, perché attraverso il linguaggio passa la condivisione, la partecipazione e la donazione. Da qui l'alto valore educativo dell'apprendimento.

È mosso dalla libertà e produce liberazione. L'interesse, la lusinga, la paura non possono promuovere l'apprendimento.

Per quanto riguarda il soggetto l'apprendimento è prodotto da una serie di rapporti:

- rapporto con il mondo: apprendimento e intelligenza (*il senso del mondo inteso*)
- rapporto con il tempo: apprendimento e memoria (*il significato del tempo riconosciuto*)
- rapporto con la libertà: apprendimento e attenzione (*il linguaggio della libertà voluto*)

Conseguenza dei precedenti rapporti sono le dimensioni dell'oggetto:

- la singolarità (si individua nel confronto con il mondo e con il soggetto)
- la temporalità (nel tempo un oggetto trasforma il suo significato e la sua forma)
- la contingenza (un oggetto è approvato e posseduto con riferimento alla qualità pratica del rapporto dell'uomo con la verità).

Si possono riconoscere anche altre dimensioni dell'apprendimento.

In modo molto schematico si possono indicare:

Il riferimento al corpo. L'apprendimento precisa:

- il corpo che sente (esperienza della promessa; *coscienza come affezione*)

- il corpo che si muove (esperienza della legge; *coscienza come intenzionalità*)

- il corpo che sta fermo (esperienza dell'alleanza; *coscienza come condivisione*).

Il riferimento alla coscienza. L'apprendimento produce sempre una riflessione:

- si ritorna alla propria immagine (trattenere il corpo che sente), come ripresa nella libertà della promessa originaria già presentita nella spontaneità del rapporto tra intelligenza e corpo (*evidenza conoscitiva*);

- si ritorna all'azione su di sé (trattenere il corpo che si muove): mostra il rapporto tra ragione e azione mediato della legge (*evidenza pratica*);

- si ritorna al pensiero su di sé (trattenere il corpo che sta fermo): mette in evidenza il rapporto tra linguaggio ed esperienza di sé (*evidenza ontologica*, estetica, contemplativa).

È coscienza della propria libertà, possibile solo all'interno di un patto con l'intera umanità, che è segno e garanzia del rapporto reale con tutte le cose.

Come conseguenza delle suddette dimensioni e azioni, l'apprendimento si presenta come

Scoperta del senso pieno (il futuro reso aperto e disponibile) e della possibilità di volere;

Scoperta del dover fare e della fedeltà al senso appreso proprio nel volere;

Scoperta che il desiderio viene a libertà e trova il suo senso pieno nel rapporto con l'umano sentire, segno dell'alleanza umana fondamentale espressa dal linguaggio.

Usando il linguaggio introdotto da Ricoeur, l'apprendimento pensato in questo modo potrebbe essere detto insieme di **appresentazione e rappresentazione**, presentazione di sé a sé stesso e presentazione a sé dell'oggetto mediante l'immagine mentale.

La ricerca dell'apprendimento deve persuadere a intraprendere la fatica della scoperta di sé: mettere a tema le proprie caratteristiche, le proprie abilità, la propria storia al fine di poter integrare con l'immagine di sé i nuovi contenuti del sapere.

In questo modo la capacità di rispondere ad altri, fatto morale, fondamento di una legge di reciprocità, corrisponde alla capacità di riflettere su sé stessi, fatto antropologico fondamentale.

Orientare all'apprendimento è mostrare (con l'uso della parola) e rendere credibile (attraverso la propria presenza) la promessa originaria, che rende il mondo abitabile e il sapere del mondo condivisibile, perché a quella promessa ci si possa affidare come condizione necessaria, anche se non sufficiente, del proprio successo nei confronti del sapere. Non è sufficiente perché questo è solo l'inizio, è necessaria per la stessa ragione: proprio da qui si deve partire.

3.2 Le risorse dell'apprendimento:

3.2.1 L'immediata comprensione di sé, alla quale riferire la successiva riflessione critica.

Orientare all'apprendimento chiede di assumere i tre atteggiamenti fondamentali che qualsiasi azione educativa richiede. E' necessario anticipare l'azione dell'apprendere e poi accompagnarla, da ultimo condividere i contenuti dell'apprendimento e la loro difesa critica. Però, siccome di azione sempre si tratta, è necessario interrogarsi prima sul soggetto dell'azione, perché è molto facile che l'orientamento resti generico o segua modelli operativi propri di altre attività e non sia capace di rivolgersi alla coscienza del soggetto, che può essere suscitata solo da una chiamata, non da una sapiente organizzazione di cause o di principi strutturali o condizionali o strumentali.

Collocandoci dunque dalla parte del soggetto, ci chiediamo che cosa precede l'apprendimento, azione rigorosamente attribuita al soggetto in riferimento a una qualche sua attesa di compimento.

Facendo riferimento alla struttura logica, come a ciò che dice immediatamente dell'azione predicativa, cerchiamo di descrivere ciò che mostra questa affermazione logica.

Prima del predicato esiste l'azione, esattamente l'azione dell'esistere, l'azione riflessiva pura, non ancora critica e nemmeno voluta e determinata. Quell'azione individua immediatamente il soggetto.

E però questa prima azione è sempre una reazione a qualcosa che la provoca. Non emerge come consapevolezza immediata; è sempre preceduta da altro, nasce come passività oscura e però bella e gratuita. E' un'azione spontanea, non ha bisogno di essere motivata, perché è causa di sé stessa; deve però essere accompagnata e curata, perché la sua delicatezza potrebbe portarla al fallimento.

Il primo risvegliarsi della coscienza è conseguenza di un fatto passivo e oscuro.

La prima sensazione del soggetto è di essere provocato dall'esterno; è sensazione di emergere da una oscurità insondabile ad opera di qualcuno che chiama. Un soggetto diventa tale solo tramite l'azione di un altro su di lui.

Notiamo come si tengano insieme **passività, oscurità e alterità** e come il rapporto con ciò che è primo e più immediato sia un rapporto con l'inconscio, e come il primo profilo che la coscienza assume sia la passività e l'oscurità.

Parliamo di inconscio per usare un termine entrato nella consuetudine. Però un'analisi più attenta divide l'inconscio in due parti.

Per una parte l'inconscio è ciò che non è raggiungibile e **non è disponibile**, perché è originario. Può essere raggiunto solo in modo simbolico, perché manda oltre sé stesso, ma non può raggiungere questo oltre, verso cui viene orientato, né appropriarsene, né esaurirlo. Si esperisce come insuperabile alterità, collocata proprio nell'originario; si manifesta come affezione. Sensazione di essere toccato, colpito, anticipato, ridestato: non può essere controllata. "Io non ho fatto me stesso, io sono fatto da altri. Anche se la

mia umanità dipende da me, non la posso far nascere da me".

Per un'altra parte l'inconscio può essere detto **oscuro**: consiste in ciò che deve essere elaborato in seguito, perché in definitiva la chiarezza raggiunta ne permetta l'utilizzazione. Preconscio dovrebbe essere detto.

La chiarezza e il giudizio critico possono essere raggiunti solo in un secondo momento; però già nel primo momento è presente una comprensione, una consapevolezza precritica, fondamentalmente passiva, che però è vera conoscenza, anzi fondamento di qualsiasi conoscenza futura. Possiamo pensare alla conoscenza infantile: è conoscenza che manca di parola; consapevolezza di sé, che non sa dirsi.

Se questa conoscenza immediata viene a mancare perché non evocata o non educata, la conoscenza seguente può presentare dei problemi. Può mancare la consapevolezza della propria radicale e fondamentale passività ed emergere una convinzione di autosufficienza (so già tutto!).

Può nascere l'illusione del tutto fatto da sé e quindi del tutto dovuto ("Tu mi devi spiegare, non sono io che devo cercare!").

Viene a mancare l'esperienza del dipendere, dell'essere figlio, spesso per carenza della figura paterna, che imponga il riconoscimento della madre non come oggetto dovuto (atteggiamento fusionale), ma come persona che è necessario riconoscere e dalla quale è necessario separarsi.

La patologia di questa consapevolezza precritica è rappresentata dal narcisismo e dall'anoressia; ma anche senza raggiungere la patologia, tratti narcisistici e anoressici sono ben riconoscibili nella nostra civiltà (sicuramente in riferimento alla crisi della figura paterna). Il rifiuto del proprio dipendere, il rifiuto del proprio essere fatti, il rifiuto di essere figli è un tratto tipico della nostra civiltà.

Coscienza estetica potremmo chiamare questo profilo della coscienza. Porta allo stupore (aistanomai), suscita la meraviglia, consente di percepire allo stesso tempo ciò che è buono e bello e ciò che veramente è adatto a sé; ciò che è promettente: il mondo ti accoglie in modo favorevole e ti incoraggia ad entrare nel suo tempo, che è anche il tuo tempo. E' la dimensione dell'anticipazione: c'è un mondo predisposto per te che ti accoglie con benevolenza.

La struttura affettivo simbolica della coscienza viene subito in evidenza: appaiono nell'ordine l'anticipazione affettiva, l'immediato rimando simbolico a ciò che è altro e più originario e la conseguente percezione di non essere all'origine di sé, pur essendo all'origine della propria umanità e della propria coscienza.

Lo stupore della percezione della bellezza è il segno caratteristico: "Non l'ho fatto io eppure mi va proprio bene!". Produce un sapere immediato e senza esitazione; fonda la dinamica del desiderio; dovrebbe fondare la percezione che la verità non è fatta da sé, ma è sempre trovata e per essere appropriata deve essere creduta e voluta (ma questo è un altro profilo che deve essere studiato con maggiore cura).

Riassumendo i tratti di questo profilo (estetico) della coscienza, possiamo citare:

anticipazione

passività / affettività / desiderio

meraviglia

bellezza

spontaneità

comprensione immediata (affinità)

esercizio dei sensi e conoscenza come sintesi delle sensazioni sensoriali.

Mostra un rapporto con il mondo che si presenta già fatto, suscita la dimensione dell'ascolto e proprio per questo dischiude l'attitudine al pensare (valore simbolico di un rimando tipico della passività /affettività).

È l'inizio della identificazione di sé, ma solo se il desiderio che suscita non resta bloccato su sé stesso, perché nel tempo scopre la dimensione dell'azione.

Per un certo aspetto questo profilo della coscienza può essere riconosciuto come prima coscienza, coscienza infantile di tipo estetico affettivo. In realtà è punto di riferimento imprescindibile per la crescita e per lo sviluppo della persona libera.

Occorre notare a riguardo del formarsi di questo profilo della coscienza l'indispensabile mediazione del corpo, riferimento imprescindibile perché emerga il profilo dell'identità personale. È il momento in cui la coscienza si cerca e non è ancora in grado di decidersi. Per un certo aspetto si tende a sfuggire questo momento della coscienza (desiderio o sollecitazione a non essere passivo), per altro aspetto è il momento a cui si desidera sempre di tornare e nel quale ci si rifugia per trovare sicurezza (desiderio di sentimento pieno).

Non è detto che sia un presupposto già acquisito al momento in cui una persona si dispone all'apprendimento. Deve essere comunque curato perché si sviluppi e non dia luogo a regressioni sentimentali, incapaci di criticità, o a fughe intellettualistiche, incapaci di sentimento, immaginando possibile un pensare puro, a prescindere dal corpo, dall'esercizio dei sentimenti, dalla condivisione nella comunità (v. la scienza).

3.2.2 Il secondo tempo della vita

L'esercizio dei sensi, il riferimento al corpo, i termini dell'alterità promettente fanno scoprire la dimensione del tempo e guidano il desiderio spontaneo verso un suo possibile compimento.

Il sé affettivo e il sé desiderante individuano il tempo dell'azione. Se il momento precedente può essere detto il momento dell'**anticipazione**, questo legittimamente assume la fisionomia del momento della **configurazione**. Emerge il profilo morale della coscienza, il profilo dell'attività, chiamato morale proprio perché riferito al costume ("mos") dato che la sua forma primitiva è l'imitazione. Lo schema della propria azione è trovato nelle forme circostanti, usate come modello.

Emerge il **debito di un'azione**, a cui la coscienza viene chiamata e, in questo caso,

non deve solo ascoltare, ma deve anche rispondere. Ci si aspetta un comportamento, un'azione. Il desiderio chiede di essere soddisfatto.

La vicenda è ancora inconscia e può essere studiata bene solo a livello infantile, anche se la percezione del tempo a livello infantile è frammentaria e discontinua, perché solo a livello adulto il tempo è avvertito come continuità (tempo che passa, tempo che resta), in riferimento ad una più precisa comprensione della propria identità legata proprio alla capacità di conservare memoria e di valutare il tempo non solo come ciò che passa, ma anche come ciò che resta (valore della storia e del tempo passato).

Non è detto che questo **senso del debito** sia acquisito all'età infantile o non presenti delle carenze proprio per la difficile educazione a cui in questo momento viene esposto (mancata educazione della volontà e difficile educazione morale). In ogni caso deve essere sottoposto alla decisione e diventare esercizio di libertà.

Per poterlo suscitare è necessario sempre partire dalla comunicazione della bellezza (il gratuito originario), che può conservarsi solo quando l'azione sia esplicitamente posta ed espressamente chiesta.

Emerge la coscienza pratica, quel profilo della coscienza a cui è legato, insieme con la percezione del debito, anche la **percezione del significato del senso**, un senso che, apparso ancor prima di essere portato alla ragione, chiede di essere **giustificato** (reso giusto) quando non è più ovvio.

Il ricomporsi unitario del tempo (passato, presente e futuro), fondato sulla percezione della permanenza del corpo, della fedeltà dei sensi, del valore della continuità, consente di cogliere la verità del senso: la vita ha un senso, va verso lo sviluppo di sé. È il senso della crescita e della condivisione. Questo **appare molto prima che la ragione possa definirlo, ma non si conserva senza che sia in definitiva voluto**.

Il contrario della percezione del senso è l'indifferenza, l'incapacità di stabilire la differenza tra sé e la propria azione, e quindi l'impossibilità di riportare a sé la propria azione agendo con responsabilità nei suoi riguardi, perché l'azione fatalmente sfugge, non fa parte del proprio tempo, ma resta nel tempo passato se non è espressamente richiamata; non è un'azione nella quale ci si riconosce e della quale si sia capaci di farsi responsabili. Una persona si meraviglierà sempre che le sia chiesto di pensare se non è capace di trattenere la propria azione, se non la fa ritornare a sé (capacità di cogliere non solo il sé sensibile, ma il sé stesso attivo).

È il passaggio dal "preconscio" della percezione del senso alla fase della coscienza della propria identità tramite l'esercizio, l'azione. È il decidere di volersi decidere.

Se il profilo della sensibilità mette in rapporto col fondamento (oscuro), il profilo della responsabilità mette in contatto con la propria storia, con il proprio tempo, con la propria libertà, con la necessità di decidere, con sé stesso come soggetto. Il senso che è già dato chiede di essere riconosciuto dal momento che la propria azione si orienta proprio in funzione di quanto riconosciuto (reciprocità tra passione e azione nella formazione della coscienza) ed è comunemente condiviso.

La fatica del pensare e la necessità di farlo, emerge nella esplicitazione della corriflessività tra momento fenomenologico dell'esperire, momento ermeneutico dell'agire e momento trascendentale dell'appropriare a sé la dinamica del senso e del significato (rileggere il piano di ragione – conoscenza consapevole - alla luce dell'esperienza pratica che mostra un significato di giustizia all'interno di un senso condiviso). E' consentire e affidarsi a un senso che apre, ma non porta a compimento un desiderio, che solo quando sarà compiuto mostrerà pienamente il suo significato. Nel fare dunque, passando da un baluginare nel sentimento alla pienezza del venire alla luce (nascere, svegliarsi) nell'azione.

3.2.3 Tornando alla metafora dell'attività outdoor.

Forse l'unico modo per descrivere e mettere in evidenza un processo talmente complesso è proprio di confrontarlo con le caratteristiche del trekking e di mostrare come queste siano ripetute nel profilo attivo della configurazione della coscienza, che trova qui un potente "pattern" (impronta o forma). Del resto è tipico dell'attività del camminare e della formazione della coscienza, vivere contemporaneamente il momento della spontaneità inconscia e il momento dell'attenzione.

I tratti della strada:

La struttura della chiamata e della risposta (tipica dell'alterità)

Il percorso (dall'inizio verso una meta)

L'avventura (l'apertura al tempo e alla sua imprevedibilità)

La trasformazione e la determinazione

La capacità di credere e di valutare

La percezione di sé e la proiezione oltre sé stessi (la strada passa attraverso il corpo, ma porta a trascendere il limite del corpo)

La concretezza e il realismo

Il rimando continuo tra sentire e agire, tra percezione e azione (equilibrio)

Il venire a capo di sé per un processo in parte conscio, in parte solo sentito (la logica del camminare)

Il valore della storia e delle circostanze (ciò che circonda e accompagna).

Che dire in definitiva? Per costruire o solo capire che cosa sia coscienza, se la strada non ci fosse occorrerebbe inventarla. V. il valore dell'arrivare a scuola a piedi.

La difficoltà della presenza a sé stessi (la crisi della coscienza solo affettiva e un senso morale scadente, la teoria degli interessi) è per caso legata alla perdita dell'opportunità del camminare?

E' certo che il processo di ominizzazione è proceduto di pari passo con l'acquisizione della capacità del camminare e del parlare

Non si vuole certo dire che la legge biogenetica fondamentale, per cui l'ontogenesi ricapitola la filogenesi, vale per la formazione della coscienza; però è pericoloso perdere il paradigma della strada o del lavoro o non sfruttarli abbastanza come modi di raffigurazione della coscienza, perché sicuramente stanno nella sua storia.

Necessità di ritornare a sé stessi o ritrovare sé stessi lungo la strada e per mezzo della strada.....

Ma questo è il processo del riconoscersi e il profilo dell'identità della coscienza, che descriveremo come processo della rfigurazione.

3.3 L'apprendimento come esercizio della libertà nei confronti di una evidenza.

Più volte si è notato che quando si riflette sull'apprendimento ci si interroga troppo precipitosamente sulle facoltà del soggetto e non a proposito della sua identità, quasi che il soggetto si identifichi con le sue facoltà (di intendere, di volere, di sentire, di determinarsi, di agire, ecc..... di apprendere).

Sono invece le esperienze e in particolare le prime sorprendenti esperienze della vita, che suscitano meraviglia e aprono un cammino, che fondano l'identità. La distensione della vita nel tempo porterà a precisare e sviluppare quanto proprio là è nato. Quando si riconoscano e si accolgano nella libertà queste esperienze promettenti (ci si identifica con questo dono gratuito!), si dà fondamento all'apprendimento, che, se di fondamento mancasse, sarebbe inconsistente.

Che poi la libertà debba essere inclusa nell'apprendimento è confermato dal fatto che l'evidenza non è mai della cosa, ma della sua immagine mentale, sulla quale la signoria della volontà è totale. Se quell'immagine non è creduta (ritenuta affidabile), non serve all'apprendimento, perché non sarà trattenuta.

Separare l'evidenza dalla affidabilità sarebbe come separare il senso dal significato nel quale il senso è raccolto: un significato è evidente; un senso è affidabile. I due termini devono essere tenuti insieme per assicurare l'apprendimento. Bisognerebbe quindi sempre trovare il giusto rapporto tra questi due termini dell'intelligenza delle cose.

3.3.1 La difficile affidabilità: rapporto complicato del soggetto col senso delle cose.

– La necessità di volere: la possibilità del rifiuto.

Perché lo debbo fare?

Il primo ostacolo all'apprendimento è il rifiuto.

Può essere rifiuto della cosa o, più in generale, rifiuto dell'azione o della sua fatica. In ogni caso il rifiuto di assumere per sé il senso precedente mostra la volontà non disponibile (non chiamata o non formata).

L'apprendimento istituzionale prescinde dalla necessità di confrontarsi con questa necessità di senso. Attribuisce la responsabilità della formazione di questo aspetto alla famiglia e non considera suo compito contribuire alla formazione del soggetto secondo la dimensione della volontà. O, ancora più gravemente, considera la decisione di dare senso alle cose come frutto della spontaneità, che sollecita con la forza o la sanzione. Certamente la legge o la severità possono sostenere una volontà fragile e orientare opportunamente l'azione dell'apprendere. E' però necessario avere assoluta chiarezza

nei riguardi del senso, compito che nella nostra civiltà, detta postmoderna, è ben lungi dall'essere assolto (V. pensiero debole che riuscirà mai a chiamare la volontà ad esprimersi).

- La possibilità di ricordare: il rinvio indefinito

Da dove posso incominciare?

E' la celebre domanda di chi cerca di rinviare un compito che vede ingrato. Solo la memoria dell'inizio buono, già sperimentato, può superare il sofisma di chi non ritiene mai di disporre di ragioni sufficientemente buone per decidersi. Nei ragazzi questa affermazione assume quasi sempre la forma della gratificazione mancata. "Io non mi sento abbastanza gratificato".

Forse solo l'esperienza della bellezza può essere strumento sufficiente a superare la tentazione del rinvio.

- La difficoltà di credere: la diffidenza

A che serve?

La domanda, buttata di traverso in maniera polemica o ironica, è nota a chiunque sia mai stato di fronte ad una classe di scuola. E' la domanda tipica dell'adolescente, che chiede (pretende) di essere persuaso e mostra la forza della sua libertà rifiutando le spiegazioni. L'esigenza è del tutto vera. Non può essere appreso ciò che non può essere creduto. Senza la sicurezza, determinata da una piena affidabilità, non è possibile imparare alcunché. L'affidabilità però ha una sua storia: non può essere creata sul momento.

- La difficile costruzione di sé: il dubbio

Ne sarò capace?

E' il segno di una sofferenza, grave, a volte. Qualche volta rasenta la patologia. Individua un problema e contiene una richiesta di aiuto. E' un modo di cercare una comunicazione con la persona che si riconosce capace di mediare tra sé e il sapere al quale si aspira. Può diventare un modo di educare il desiderio e di creare una tensione, facendo crescere l'interesse verso la cosa al fine di appropriarsene. Mostra in ogni modo con chiarezza che il rapporto cercato non è con la cosa, ma con il senso della cosa. La cosa in quanto tale non è appagante e non suscita tensione. Apprendere è appropriarsi del suo senso, perché solo così un nome potrà essere attribuito alla cosa; avrà un significato; se ne potrà disporre.

3.3.2 La faticosa evidenza: difficile individuazione dell'oggetto.

- La fatica del significato: tra le tante parole che sono dette è necessario cercare proprio quella che dice con precisione la cosa.

Studiare è imparare i nomi delle cose; decidere la parola giusta; concludere la ricerca con la persuasione di aver messo in completa evidenza la cosa, fino alla rottura di tutte le ambiguità che da principio potevano presentarsi. E' individuare l'oggetto, cogliere la sua differenza, se non la sua essenza.

- Il disorientamento delle voci: non è sempre un vedere che a noi è dato. L'esperienza del conoscere è per lo più propiziata da ciò che è raccontato da altri, che non sempre consente di arrivare al giudizio.

Le teorie della comunicazione hanno posto in evidenza moltissimi aspetti a riguardo del vedere e dell'ascoltare, studiando i modi attraverso i quali si può arrivare alla persuasione.

- L'insaziabile curiosità: difficilmente l'attesa dell'evidenza è saturata per chi è abituato a non fidarsi della parola. La ricerca sulla cosa non può andare all'infinito. E' necessario arrestarsi, definendo degli ambiti di affidabilità e di sufficienza dell'indagine, che controllino un desiderio altrimenti insaziabile.

- Un sapere sempre interlocutorio: la nostra idea di sapere è "ricerca", perché l'immagine del sapere attualmente è imposta dal sapere scientifico. Così sembra che la ricerca debba restare per sempre aperta, senza mai impegnarsi col tema della verità e con l'esigenza del giudizio, che solo può dare un compimento organico al proprio sapere.

Ciò che caratterizza la coscienza dell'uomo, cioè la sua libertà, non si produce sul piano della divisione delle facoltà, ma sul piano della loro unificazione, sotto pena di non poter ammettere né libertà né apprendimento, né crescita, né formazione della coscienza. Senza l'impegno di unificazione delle facoltà, si arriva a ciò che in termini moderni (anzi post moderni) è chiamata frammentazione del soggetto e crisi della sua identità.

Le conseguenze sono alquanto pesanti:

la separazione tra ciò che è pensato e ciò che deve essere voluto (l'esito è la falsità) il difficile statuto dell'azione spontanea, la diffidenza o la pretesa esclusiva (l'esito è l'intellettualismo)

la fiducia ingenua che quello che è pensato sia poi anche voluto (l'esito è il razionalismo).

Le domande lasciate aperte da queste questioni sono molte. Come promuovere la libertà? Come favorire l'evidenza? Come presentare l'oggetto? Come deve essere usato il corpo, dal momento che il sentire spontaneo (e il senso!) non ne possono prescindere?

Trattenere il corpo che sente, perché imprima nella coscienza quel senso originario, che nasce da una promessa che la vita in sé immediatamente contiene, ma può mostrare solo nel suo tempo. Poiché la vita è promessa, il corpo lo sa e i sensi del corpo spontaneamente lo testimoniano. E' sapere immediato e spontaneo.

Necessità di elaborare un percorso che risponda alle implicazioni della libertà nella verità, in cui sia affermato un rapporto forte tra:

fenomenologia (l'apparire della cosa e quindi il rapporto tra soggetto e oggetto); ermeneutica (l'interpretazione della cosa e quindi il suo rapporto tra senso e significato); trascendenza (il superamento della cosa e quindi il rapporto tra evidenza e libertà).

Necessità di mantenere un legame rigoroso tra la qualità estetica dell'oggetto, il suo significato simbolico, il suo valore etico.

Tutto incomincia sempre nella spontaneità che è segno del dono che precede. E' il primo tempo dell'apprendimento, il primo tempo della vita (il tempo della promessa), da richiamare o da ricostruire, a cui il secondo tempo, il tempo della libertà come determinazione di sé (non più frutto di sola spontaneità) deve essere fedele.

Capacità di proporsi con una promessa a cui corrisponda una legge: ciò che è stato precedentemente un dono deve essere anche voluto come segno di fedeltà. La promessa ricorda il bene originario che la vita ha già mostrato, la legge indica il modo attraverso il quale il bene promesso può essere conservato e difeso.

Lo strumento fondamentale per orientare l'apprendimento: la parola, la possibilità di condividere il linguaggio. E' il segno dell'alleanza fondamentale, che regge il valore della promessa e la forza della legge.

Un possibile percorso dal comportamento spontaneo all'apprendimenti intenzionale:

- a partire dal corpo che sente e dalla coscienza come affezione;
- verso la costruzione di una immagine di sé (trattenere il corpo che sente);
- che chiede una precedente esperienza di senso, quale si può cogliere nelle esperienze originarie della vita, gratuite, gratificanti e promettenti;
- segno di una promessa capace di propiziare l'impegno della libertà nei confronti di una intenzione.

4 - Educare all'apprendimento: le forme della ragione e la qualità delle esperienze

4.1 Educare all'apprendimento: le forme della ragione

Al fine di pensare con migliori possibilità la questione dell'apprendimento è necessario riflettere sul rapporto tra spontaneità e forme della ragione applicate nelle fasi successive dello sviluppo della capacità di apprendere.

La ragione logica: l'apprendimento è azione della volontà; non proviene dalla semplice intuizione, ma consegue a una precisa applicazione (una decisione che dà senso).

La ragione pratica: l'apprendimento implica il ritorno a sé stesso per mezzo dell'azione. E' sorgente di identità personale, perché l'azione è sempre necessariamente anche azione su di sé (una riflessione che stabilisce dei significati).

La ragione ermeneutica: l'apprendimento pretende la valutazione dell'esperienza e del momento presente; è un giudizio sul tempo che non può restare sospeso e indeterminato e, in definitiva, mostra la possibilità del controllo delle situazioni attraverso il controllo di sé (fermarsi) (un'informazione che dispone di un linguaggio sufficiente).

L'ipotesi continuamente presente, qui esplicitamente dichiarata, è la convinzione che sia possibile accompagnare la progressione della persona dalla spontaneità alla criticità, attraverso la sollecitazione all'esercizio della volontà con la mediazione dell'azione.

La passività, l'imitazione, la schematicità, cui si faceva cenno come tratti carenti dell'attuale momento dell'apprendimento, rappresentano degli inconvenienti nell'apprendimento solo quando si fissano come caratteristiche assolutamente prevalenti o definitive. L'apprendimento è sicuramente passivo, imitativo e schematico da principio, perché queste sono le caratteristiche della vita.

La passività mostra che la conoscenza dipende dall'oggetto. Le informazioni, dalle quali prende avvio la conoscenza, sono energie modulate dagli oggetti diversi, che modificano le sensibilità proporzionali dei sensi.

L'imitazione è il primo segno che mostra la condivisione della vita e quindi anche della conoscenza. E' il manifestarsi a livello della conoscenza della alterità, cui la vita è sempre legata.

La schematizzazione risponde ad un principio di economia, agire a vantaggio di sé, che vale sempre nella vita e nella natura. Si tratta di interpretarlo in modo corretto e competente.

Finché la conoscenza è un fatto di spontaneità non ha bisogno di ragioni o di giustificazioni. Queste necessità si propongono con l'uso del linguaggio. La necessità della ragione logica è legata immediatamente al "logos", alla parola, per misurarne l'adeguatezza e chiede l'esercizio della volontà che mantiene ferma la corrispondenza tra quello che uno intende con la sua parola e quello che la parola di fatto designa per tutti. E' giustificazione che rende "giusto" quanto uno indica; primo confronto con la legge, debito che si deve assolvere perché altri lo chiede, convergenza tra ciò che chiamiamo dare la parola e dire la parola.

Se la cura dell'apprendimento favorisce solamente il confronto con la ragione logica e non anche con la ragione pratica, il linguaggio diventa poco "interessante", perché non mette più insieme con il logos anche il "nomos" e, poco a poco, farà sentire la persona estranea a quello che dice. L'attività del dire ha una sua moralità, che è mostrata in modo molto preciso dall'imitazione, un comportamento assunto in base alla condivisione di un "etos" all'interno di una comunità, che è tale perché possiede una stessa legge.

Si comprende immediatamente anche l'esigenza di schematizzare la conoscenza, condividendo vantaggiosamente dei procedimenti consolidati entro la popolazione della quale si fa parte. Il rischio è corso quando si propone un etos senza pathos; se cioè non si torna alla passività da cui tutto è iniziato, coinvolgendo la propria sensibilità nell'azione che si sta facendo, ma si resta in un atteggiamento di sola utilità senza condivisione, senza "interesse", sfuggendo alla necessità di rendere ragione in modo pratico, proprio attraverso l'azione, che mostra la legge per la quale una persona fa ritorno a sé stessa.

La forma di ragione che fa ritornare al principio può essere chiamata ragione ermeneutica. Consente di interpretare un contesto. Lega l'attività del dire all'attività del fare; verifica e giudica. Comprende e aiuta a comprendere il circuito complessivo che dalla passività, attraverso l'azione e l'interpretazione, torna alla passione per mezzo della ricchezza dell'informazione, raccolta nel giudizio. E' il percorso verso il tempo pieno della maturità, la spirale della crescita, che ripete le stesse caratteristiche dell'apprendere sempre a livello più elevato.

Non solo dunque la ragione logica, ma anche la ragione pratica (nomos ed etos) e la ragione ermeneutica (etos e pathos) devono essere educate. L'esperazione della ragione logica porta alla estenuazione del linguaggio, che rischia di non essere più ragione comunicante, ma fuga in una realtà solo linguistica, con la conseguente perdita di significato del linguaggio e anche della realtà, non più interpretata e coinvolta con il soggetto che parla.

La passività originaria, come sentimento buono nei confronti delle cose (fiducia) deve essere confermata nel circuito virtuoso dell'apprendimento: logos – nomos – etos – pathos.

Attraverso l'uso del linguaggio e le ragioni della sua adeguatezza nel "dire le cose" (ragione logica), attraverso l'impegno nella trasformazione delle cose, rispettando le leggi che governano le loro strutture (ragione pratica), attraverso il confronto dell'azione con l'opinione diffusa, con le proprie aspettative, con le proprie ragioni (ragione ermeneutica), si giunge al pathos, a ciò che incide nella formazione di sé, nel gusto di

sentirsi affetti, stupiti, interessati, coinvolti.

L'apprendimento delle cose è allo stesso tempo, apprendimento di sé stessi, costruzione della propria identità. L'appiattimento sulla sola ragione logica, come la scuola e la nostra civiltà tendono a fare, sacrificando affetti e formazione, trascurando l'azione, è un modo per aggirare un compito impegnativo, come quello di propiziare l'apprendimento e in definitiva la capacità di volere, in base al sofisma che non è possibile capire al posto di altri e quindi non è possibile farsi maestri.

La finzione è quella di considerare che la dimensione etica e formativa sono fatti che una persona decide privatamente tra sé e sé stesso. Ma proprio questo è il problema: solo una legge condivisa e una struttura sociale omogenea, nomos ed etos insieme, assicurano formazione e cura dell'affettività, la cui carenza in questo momento è il segno clamoroso di una difficile appartenenza.

Il blocco dell'apprendimento non è mai difetto dell'intelligenza logica, ma dell'intelligenza pratica ("non so come fare") o del ritorno ermeneutico insoddisfacente ("io non mi sento gratificato").

4.2 La ragione logica: controllo della parola

L'apprendimento non proviene dalla semplice intuizione, ma è azione della volontà, che consegue a un preciso lavoro di tipo linguistico.

Tempo del controllo della parola: orientamento alla cosa.

Educare alla capacità di disporre del controllo della parola.

- servirsi della parola per raggiungere la cosa (prendere – indicare – mostrare – rappresentare). Il gesto spontaneo dei bambini di avvicinare a sé gli oggetti trascinandoli. La parola come strumento per avvicinare ciò che si desidera.

- il rapporto tra spontaneità e intenzione (il tempo)

Il segno del passaggio dalla spontaneità dell'indicazione alla intenzionalità della designazione è la capacità di dare il nome alle cose. Il primo tempo della crescita si identifica con l'acquisizione del linguaggio, il secondo tempo con la capacità di affermare e negare la cosa con l'esercizio del linguaggio (v. parola scritta). Difesa della consistenza delle cose per mezzo delle ragioni della verità della parola.

- fondamentale passività: fondamento dell'oggettività.

La passività dell'avvio dell'apprendimento è individuata per un doppio riferimento: l'oggetto precede la conoscenza; l'altro, da cui si apprende il linguaggio, è testimone che la vita precede la conoscenza e conserva sempre la sua precedenza, chiedendo alla conoscenza di essere al suo servizio.

- la determinazione linguistica e la determinazione simbolica

I confini della cosa e la capacità di determinarla (definirla) per l'intervento della volontà. Il successo della parola è la capacità di determinare la cosa e di definirla così che sia facile passare dalla parola alla cosa controllandola.

Oltre la cosa: il valore simbolico e la nascita della coscienza. Il segno della nascita della coscienza è la capacità di avvertire la cosa non solamente per il suo valore di definizione,

ma, al di là di esso, per il suo valore simbolico. La cosa dice anche altro e la parola ha valore soprattutto evocativo e promettente.

- scoperta della promessa

La parola non è mai solo determinazione della cosa, ma anche promessa. La parola non solo dice, ma anche promette. Come la coscienza è legata al valore simbolico della cosa, così la parola incontra la coscienza non solo per il suo valore di definizione, ma anche per la promessa che contiene: promette di dire la verità della cosa.

- procedimento analitico (dividere), sintetico (unire), dialettico (mediare)

Di voce in voce, di parola in parola, secondo un procedere della parola che è scoperta progressiva non tanto di altre parole, ma del mondo.

- alterazione del linguaggio: radice della schizofrenia (separarsi dall'oggettività)

Rischio di perdersi nel linguaggio, di non riferirsi più alla vita e al mondo, ma al solo discorso. Quando la realtà viene a mancare.....

LA VITA ALL'APERTO COME ALLEGORIA DEL CONTROLLO DELLA PAROLA:

L'esperienza della vita all'aperto cerca di delineare l'apprendimento come esperienza. Agisce secondo le indicazioni più generali dell'esperienza (il tempo, il racconto, la memoria), che possono mandare dall'esperienza immediata (la bellezza, il desiderio) all'esperienza intenzionale.

La parola lega insieme coscienza e promessa

4.3 La ragione pratica: controllo dell'azione

l'apprendimento implica il ritorno a sé stesso per mezzo dell'azione. E' sorgente di identità personale, perché l'azione è sempre necessariamente anche azione su di sé.

Orientamento all'alterità: il racconto come capace di mostrare la condivisione dell'azione.

Educare alla capacità di disporre del controllo dell'azione.

- la trasformazione delle cose (il racconto e la volontà)

L'azione precede la parola; anche il parlare dipende dalla volontà che deve essere persuasa (un fare intelligente e orientato a sé). La parte attiva della conoscenza si precisa come capacità non solo di raggiungere le cose, ma anche di trasformarle.

La parola come aiuto a trasformare le cose

- rapporto tra parola e gesto (l'azione che attende approvazione e determinazione)

L'implicazione del corpo. Importanza della rappresentazione (non solo dell'espressione) come sintesi delle informazioni sensoriali ed emozionali. L'azione ha sempre e necessariamente valore simbolico. Dice anche altro, significa, mostra ciò che la persona vuole dire, fa capire una presenza oltre quello che si fa.

- fondamento dell'alterità e della riflessione (responsabilità)

L'azione tende sempre a fuggire e torna sé solo tramite altri, che direttamente o

indirettamente chiede ragione di quella cosa: chiede che ci si faccia carico di quello che si è fatto. Discorso impegnativo fatto alla volontà perché si muova.

- scoperta della legge: esercizio della libertà.

Il debito della verità della cosa di fronte ad altri. La legge della cosa e la legge degli altri.

- rapporto con il corpo: fondato sulla percezione di sé e sulla memoria.

L'azione e l'alterità sono sempre mediate dal corpo. Rischio di forzare il rapporto con il corpo per sottrarsi alla legge dell'alterità. Dimenticare o esasperare l'espressività; forzare la percezione oppure ossessionare la memoria. Un'azione che non procede o che si tenta di trattenere, un racconto che non si svolge e manca i tempi, si ritorce sempre contro di sé, fa perdere la percezione di sé e fa mancare la base di riferimento fondamentale per la costruzione della memoria.

- alterazione del significato: radice della psicosi (separazione tra logos e nomos)

La ritualizzazione di questo fatto e l'impulso ad agire contro di sé per placare l'ansia.

IL LAVORO MANUALE COME PARABOLA DEL CONTROLLO DELL'AZIONE:

Si propone come obiettivo di chiarire con maggiore precisione che cosa vuole dire apprendimento, e l'applicazione della volontà che presuppone, partendo dall'attività fisica.

Agisce secondo il parallelismo del lavoro e dello studio.

L'azione lega insieme libertà e legge.

4.4 La ragione ermeneutica: controllo della situazione

L'apprendimento pretende la valutazione dell'esperienza e del momento presente; è un giudizio sul tempo che non può restare sospeso e indeterminato e, in definitiva, mostra la possibilità del controllo delle situazioni attraverso il controllo di sé (fermarsi).

Orientamento al mondo: la memoria e la responsabilità del giudizio.

Educare alla capacità di disporre del controllo della situazione.

- entrare nel mondo della cosa; partecipare alla sua storia.

- etos e pathos (principio di economia e di autonomia)

L'azione a vantaggio di sé, purché a sé sia fatta ritornare, è azione formativa. La stessa azione è capace allo stesso tempo di trasformare le cose e di trasformare la persona, ma deve essere posta secondo giustizia.

- scoperta della soggettività e dell'alleanza con le persone e con le cose.

La nascita della coscienza avviene quando emerge il valore simbolico della cosa e dell'azione che la pone. La cosa è più della cosa, perché la persona che chiama a rendere ragione della cosa (chiama al presente) chiede più della cosa, chiede la sua verità ("sub specie aeternitatis"). Il valore simbolico della cosa dice della presenza della persona.

- fondamento dell'appartenenza: affidabilità.

Esigenza di assicurazione e necessità di fedeltà.

- il problema dell'autoformazione e dell'identità personale.

Necessità della disposizione personale di sé. Altri contribuisce, chiama, è presente, collabora, ma chi può volere (e deve volere!) è solo l'interessato.

- la valutazione e la verifica (il giudizio e il racconto)

Dopo l'azione il processo di acquisizione. La frenesia del fare, che non prevede mai il processo di acquisizione, impedisce l'affidabilità dell'azione. L'azione deve essere a sé richiamata.

- alterazione del senso: radice della nevrosi (separazione tra etos e pathos)

La non affidabilità del proprio gesto in definitiva introduce il dubbio sul senso (impedimento del fare).

IL TREKKING COME METAFORA DEL CONTROLLO DELLA SITUAZIONE:

Si cerca di esprimere la progressione verso la costruzione di sé (formazione, maturità) attraverso ciò che l'esperienza e la simbologia della strada può mostrare.

Agisce secondo il criterio del rimando dal percorso tra le cose alla progressione personale.

La situazione lega sempre insieme la soggettività all'alleanza

A modo di conclusione.

Qualsiasi discussione sull'apprendimento deve essere riferita alla vita. E' la vita che dovrebbe essere discussa. L'apprendimento e le sue carenze ne mettono in luce gli aspetti mancanti o difficili.

Che cosa manca alla vita?

Che cosa della cultura attuale non serve alla vita?

Tentare delle risposte a questi due interrogativi potrebbe orientare sulle scelte da fare per favorire l'apprendimento.

5 - Educare all'apprendimento: per arrivare a una valutazione

1.1 Il tempo, il racconto, la memoria

Lo sforzo e il tentativo di pensare a che cosa voglia dire apprendere è affidato allo sviluppo e all'approfondimento di questi tre profili molto generali dell'esistere.

Il profilo del tempo: il tempo giusto, il tempo in cui si può e si deve apprendere, perché altrimenti si perde l'opportunità. Il tempo, che non è più mancante, ma si compie nella sua pienezza, mostra l'azione giusta.

Il profilo del racconto: la parola dice dell'azione e dice di sé; è capace di rendere attivi e liberi perché riesce a persuadere la coscienza (v. l'affermazione di un ragazzo: "una volta capito il significato della parola, il resto viene facile!"). Senza la parola che racconta è difficile far nascere delle persuasioni.

Il profilo della memoria: per assicurare fedeltà a sé stessi e identificarsi con quello che è stato fatto è necessario disporre della ricostruzione del percorso che ha portato alle proprie azioni.

A questi tre profili corrisponde la proposta, articolata secondo tre figure retoriche, che cercano di mostrare l'alternativa alle derive di un apprendimento mancato e l'esercizio della ragione secondo le forme ammesse come indispensabili.

La figura dell'allegoria della vita all'aperto: attraverso l'esperienza della vita all'aperto si cerca di delineare l'apprendimento come esperienza. Portare l'esperienza alla sua pienezza, al suo tempo giusto, vuol dire individuare il tempo dell'apprendimento.

L'allegoria agisce secondo le indicazioni più generali dell'esperienza, che mandano dall'immediatezza alla intenzionalità. In un secondo momento, la figura del rinvio all'oltre, all'evidenza simbolica, dovrebbe guidare la riflessione per cogliere la referenza certa e la necessità di rendere ragione del proprio compito. E' straordinario che non immediatamente, ma solo attraverso il rimando all'oltre, si giunga a rendere ragione della realtà. L'allegoria prende avvio dalle forme più immediate dell'esperienza del vivere e manda alle forme effettive del sentire, del volere, del pensare per il suo intrinseco valore simbolico.

La vita all'aperto, usata come allegoria dell'apprendimento (dello "studium" per l'apprendimento), stabilisce un costante rimando a un senso riposto, a un significato altro, a una verità non immediata che ha lo scopo di far emergere il valore della cosa al fine di produrne l'evidenza. **(Non esiste pensiero che possa essere separato dalla vita – Non esiste consapevolezza che possa prescindere dal valore simbolico del riconoscimento - Non esiste coscienza che possa essere separata dal mondo).**

La figura della parabola del lavoro manuale: partendo dall'attività fisica si propone di

chiarire che cosa vuole dire apprendimento e applicazione della volontà all'oggetto che si considera.

L'allegoria agisce secondo il parallelismo del lavoro e dello studio. Dovrebbe mostrare che l'apprendimento è un'azione, come il lavoro fisico. E' necessario quindi che l'apprendimento sia supportato da ciò che autorizza l'azione, cioè dalla promessa. **(Non esiste apprendimento che non sia garantito da una promessa).**

La figura della metafora della strada: si cerca di esprimere la progressione verso la costruzione di sé (formazione, maturità) attraverso ciò che l'esperienza e la simbologia della strada può mostrare.

L'allegoria agisce secondo il criterio del rimando dal percorso tra le cose alla progressione personale. Il trasferimento di significato dovrebbe mostrare l'esperienza della libertà, che chiama la coscienza a rendersi presente per mezzo della volontà di agire. **(Non esiste sapere senza libertà)**

Per rendere chiara questa impostazione, è opportuno dichiarare l'interlocutore polemico: la figura della coscienza estetica. Quella che non conserva i ricordi, ma vive solo di sensazioni e, per conseguenza, può solo portare al capriccio (alla velleità). Poiché non chiama la volontà, porta al rischio della insaziabile indeterminazione (non arriva mai al tempo pieno). Resta una coscienza solo infantile.

L'obiettivo che ci si propone è di mostrare che queste attività all'aperto, attività di outdoor, lavoro manuale, strada, costringono alla realtà, al tempo della cosa, alla argomentazione competente della ragione, al fine di individuare il compito della ragione e proporre la ragione come compito.

La libertà è l'obiettivo, il concetto ne è la condizione.

Di solito si ritiene che l'esperienza dell'attività all'aperto solleciti il sentimento. La tesi indicata cerca di mostrare che l'attività all'aperto, attraverso l'esperienza della bellezza e la gioia dell'esperienza di prossimità, porta all'evidenza la verità della cosa, ciò che ha senso che sia appreso e la verità della persona, ciò che è indispensabile che sia recepito nella coscienza.

Parallelamente si sostiene che questa evidenza è di tipo pratico, non teorico. Fa riferimento ad una storia determinata, secondo un senso iscritto nel cammino effettivo che si intraprende a partire dalle forme della vita comune attestate dai costumi di ogni popolo e dalla sua cultura per giungere infine alla consapevolezza di sé.

La capacità di conservare quanto appreso deriva da una determinazione della propria persona fondata su quanto ognuno chiede a sé di credere al fine di orientarsi nel suo mondo.

Questo significa prendere in considerazione e discutere i parametri fondamentali della realtà e del suo appropriarsi alla coscienza: il tempo, il linguaggio, il racconto e la loro ripresa nella memoria credente e critica **(porre l'allegoria a servizio del valore simbolico della cosa, che si distende nel tempo in modo che possa essere creduta, diventare affidabile, produrre il giudizio, persuadere all'azione).**

La valenza attuale del tema sta nell'ipotesi che in questi anni ci confrontiamo con un cambiamento del linguaggio. Forse il linguaggio del corpo si sostituisce al linguaggio verbale e quindi lo strumento del pensare diventa problematico. L'attività stessa del pensare diventa incerta se lo strumento che la regge, il linguaggio, viene meno. Per conseguenza la realtà, che si vorrebbe raggiungere immediatamente, fatalmente, sfugge.

La mancanza della parola mostra la riduzione dell'esperienza di presenza a sé stessi al livello di vita infantile, la vita di colui che non parla e perciò vive nel fantastico. Virtuale si usa dire, ma è l'assenza di realtà.

Due altre ipotesi accompagnano la precedente.

L'esperienza del tempo viene alterata. V. il significato del tempo della notte come un tempo tutto per sé, un tempo che non passa, un tempo che non arriva mai alla sua pienezza, ma resta sempre un tempo sospeso (il tempo del buio).

L'immagine di sé viene scossa. V. come la crisi del tempo e del linguaggio porta alla crisi della memoria e quindi all'impossibilità di un rapporto equilibrato con il corpo, sollecitato dall'istanza del desiderio, che sempre sorprende ed è sempre difficilmente controllabile (V. l'uso del corpo essenzialmente per comunicare e non per vivere – v. il vestire solo informale, l'alterazione del corpo e i segni di appartenenza, la forzatura della sensazione, l'abbandono della precauzione fisica). Questo in definitiva porta ad una immagine di sé che non si forma mai (la maturità sospesa).

Si parla frequentemente del problema del linguaggio come problema della comunicazione. E' probabile che sia necessario andare in profondità e chiedersi se questa incapacità di comunicare o questo cambiamento del modo di comunicare non derivi per caso da esperienze fondamentali mancate o alterate. Se l'incapacità di passare dalla "informazione" alla "formazione" non sia per caso il segno di una interruzione dello scambio tra l'ordine della realtà e l'ordine simbolico e quindi della impossibilità di parlare "secondo verità e giustizia" (V. crisi del pensiero concettuale, crisi conseguente del rapporto con sé stessi, manifestata a livello del corpo, crisi nel rapporto con gli altri manifestata nell'oscurarsi dei sentimenti).

Se così fosse, proprio l'allegoria sarebbe la figura retorica utile, in grado di spostare il discorso al di là di ciò che si dice e di provocare il pensiero con la sua stimolazione all'oltre e la capacità di consentire la comunicazione, per entrare nelle forme effettive della realtà e dell'esperienza di vita.

La domanda che ci si pone è quindi se non sia proprio l'esperienza della vita all'aperto un utile apprendimento del senso del tempo, del significato della parola (e quindi dell'importanza del racconto), del linguaggio della memoria in modo che l'apprendimento delle cose, e l'apprendimento di sé, possa essere l'esperienza non tanto dell'imparare "cose", ma l'esperienza del riconoscere il tempo pieno, quando si presenti, ritenendolo il tempo giusto, il tempo in cui bisogna agire, il tempo in cui bisogna decidersi, il tempo di entrare nella realtà per non continuare a vivere nel mondo fantastico.

Il processo di apprendimento sarebbe allora integrato pienamente nel percorso della crescita, che è quello che porta alla capacità di scegliere. **L'apprendimento non sarebbe**

più un processo venale, ma un processo vitale.

La discussione si sposta sulla scuola, che non fa parte della vita e sull'esperienza dei ragazzi che difettano di "senso della realtà"!

5.2 La ragione del compiersi delle cose: il senso delle cose.

(la questione del tempo giusto: guidare all'esperienza; chiamare a libertà)

Il tempo come ragione: solo il tempo produce l'evidenza delle cose, il tempo che si attende perché le cose arrivino al loro compimento.

Che tutte le cose siano anticipate da qualcos'altro è esperienza comune e immediata. Il tempo, il primo tempo, semplicemente accade. Da qui la ricerca delle origini come ragione della consistenza delle cose.

Che le cose arrivino invece al loro compimento è un'esperienza meno immediata, perché non sempre questo accade nel tempo della nostra vita (sproporzione tra il tempo delle cose e il nostro tempo). Deve essere inoltre un'esperienza mediata dalla scelta, dalla disponibilità di altri nei nostri riguardi, da altro ancora (eventi, mezzi, strumenti ecc!).

D'altra parte solo il compiersi delle cose porta alla loro evidenza.

Si tratta di capire se il compimento possa essere anticipato nella nostra coscienza, per cui possiamo prevedere e riconoscere anticipatamente il punto a cui le cose possono o addirittura debbono arrivare oppure se questo a noi non sia dato per cui tutto resti per noi un insolubile problema.

In ogni caso senza la percezione della distanza tra origine e termine non si può produrre l'evidenza. La pretesa della immediatezza è inganno o finzione.

Il tempo fa emergere il valore (simbolico) della cosa e solo alla fine ne produce l'evidenza. L'allegoria è a servizio del valore simbolico e serve a mostrare il tempo pieno.

Forse l'esperienza più adeguata del tempo pieno è il tempo che si ferma, l'esperienza che niente manca alla felicità, alla bellezza. (V. l'entusiasmo visto a volte a Capraia)

Il percorso dall'originario al compimento e quindi anche l'esperienza della bellezza, della felicità, passa necessariamente attraverso il simbolo che ne permette il riconoscimento e ne consente l'affidabilità.

Nel processo dell'apprendimento la scansione anticipazione, riconoscimento, memoria può essere riconosciuta nelle caratteristiche proprie dell'apprendimento che prevedono un tempo da impiegare per sé (anticipazione, senso, sentimento, passività), un evento che viene da sé (riconoscimento, significato, parola, attività), un'azione che ha valore in sé (affidabilità, linguaggio, valore morale, permanenza).

Che l'apprendimento sia legato al tempo è cosa facilmente riconosciuta, ma non sempre di questo si tiene conto. Ad es. il tempo dei ragazzi rischia di essere un tempo che non arriva mai, un tempo sempre rinviato. Il tempo degli adulti rischia sempre di non essere coincidente col tempo dei ragazzi. Fatale sfasatura, non essere al loro tempo! Senza che si realizzi una contemporaneità non si può dare comunicazione. E' necessario che ci sia differenza perché possa esserci una chiamata e tuttavia se non c'è contemporaneità, la chiamata non è avvertita.

Il tempo pieno di un ragazzo all'età adolescente è sicuramente il tempo della libertà. Solo così arriva alla disposizione di sé. C'è però il rischio che questo tempo non arrivi mai, perché la qualità più importante della disposizione di sé, la decisione, è vista come mai autorizzata sufficientemente: sembra che i tempi non siano mai maturi perché una decisione sia posta come irrevocabile.

Due fattori sembrano esasperare questa caratteristica:

- 1) Un tratto di civiltà che induce una diffidenza verso tutto ciò che è adulto. Il modello adolescenziale è enfatizzato nella nostra civiltà.
- 2) Il protrarsi di un tratto tipico dell'età precedente, la fanciullezza, che è la dispersione. Anche questo è enfatizzato dalla nostra civiltà con la sua ricca proposta di beni che affascinano e non chiedono mai di scegliere data la loro abbondanza.

Il primo tratto esaspera la marginalità sociale dell'età adolescente, che si preferisce non sollecitare alla vita adulta per una segreta complicità (gli adulti che fanno gli adolescenti non lasciano spazio agli adolescenti veri) o perché si preferisce evitare di chiedere che il tempo in cui si deve scegliere sia riconosciuto perché costa fatica e chiede all'adulto a sua volta di decidere.

Il secondo tratto è esasperato dalla mancanza di regole di vita. Una vita infantile poco normata si protrae come dispersione esasperata, incapacità di concentrazione, mancata presenza a sé stessi.

Più volte ho visto a Capraia "il tempo che arriva", il tempo in cui una persona si accorge di sé, il tempo in cui si sente chiamata. La vicenda è sempre stata legata alla possibilità di raccontarsi e di raccontare.

Questo introduce subito il secondo punto: se ne deve parlare, perché se il tempo che si compie non costituisce oggetto di racconto, se non se ne parla, il tempo della scelta non è riconosciuto; il tempo in cui ci sente chiamati viene sprecato.

5.3 Le ragioni del compiersi della coscienza: il racconto – il riconoscimento

(il tempo della libertà)

La coscienza è certo anticipata dalle cose o dai fatti della vita, tuttavia deve arrivare al suo compimento, al giudizio, per riconoscere le cose e riconoscere sé stessa nel suo farsi presente (esserci). Solo in questa presenza lo scorrere del tempo e la trasformazione delle cose (il loro senso) è riconosciuto e percepito. La coscienza si pone come il presente nella trasformazione delle cose, nel loro oscillare tra passato e futuro, tra conservazione e trasformazione. Impedisce loro di regredire e di perdere significato. Ne ricorda l'origine ("c'era una volta") e ne controlla la trasformazione ("come quando si racconta una favola"). Questo non è altro che il racconto, di cui la favola e il mito sono i prototipi. Il tempo indica la spontaneità di ciò che è originario (in realtà non è spontaneo perché fatto da sé, ma perché accolto come grato e gratificante). Il racconto indica il debito; il debito di

una parola; la necessità di dare un nome alla cosa. Mostra una legge, la necessità di una disciplina.

La parola rende presente la cosa. Non la fa esistere, solo la chiama al presente; la rende presente nella conoscenza (per mezzo dell'immagine da tenere fissa – da rendere presente – da portare a coscienza). Compito della parola è trasformare la cosa in valore rappresentativo (ciò che tiene il luogo di altro). E' molto più difficile farlo senza la parola, ad es. per mezzo dell'arte dei suoni o dei colori. La rappresentazione e il riconoscimento per mezzo della parola è l'occasione più facile anche per la comunicazione, anche se forse non la più intensa.

Ciò che impedisce di portare a coscienza una cosa conosciuta è il sonno (della ragione) o il sogno (della finzione), oppure l'afasia (della volontà).

Al contrario, svegliarsi dal sonno e/o uscire dal sogno, poter parlare, decidersi a farlo, produce meraviglia; dà gioia e fa nascere la condivisione. L'esperienza arriva allora alla sua pienezza nel riconoscimento condiviso e nella comunicazione possibile; è un'esperienza di cui si può parlare. Mette in presenza di..., crea affinità, affascina, consente l'esperienza di ciò che è meraviglioso, mitico; di ciò che è possibile raccontare come un mito; di ciò che è possibile credere, perché liberamente può essere accolto e fatto proprio, perché ha senso che sia condiviso, perché poco a poco avvicina alla realtà.

La narrazione come principio di libertà: libera dal mutismo, dal vuoto, dalla solitudine, dall'inganno, dalla oscurità.

Ciò che rende difficile il racconto è la timidezza o l'inesperienza o la pigrizia o la superficialità.

Superare questi limiti chiede l'intervento dell'autorità; ma chiede anche la conduzione dell'attività in modo che sia fonte di entusiasmo e di meraviglia.

Se l'attività o l'azione è distorta dal continuo differire le scelte, perché non trova mai una "autorizzazione" sufficiente per compiersi, una parola autorevole che decida, anche il sentimento rischia di essere distorto perché non trova risorse linguistiche per dire di sé.

Punto di partenza è l'esperienza della meraviglia, l'affinità mitica e indistinta tra sé e la cosa.

Strumento di comunicazione tra meraviglia e concetto è l'immagine mentale resa viva nella memoria e lucida (trasparente perché permette di vedere la cosa) nel racconto.

Punto di arrivo è il concetto (la fatica del pensiero generale, la capacità di giudizio, la capacità critica).

Compito della scuola è insegnare a pensare adoperando la cultura.

L'apprendimento nasce insieme dalla necessità e dalla libertà, perché la necessità è sempre necessità di coltivare sé stesso, regolata quindi nei termini della libertà. Far apprendere la necessità di essere liberi, raccontando di sé non si risolve nei termini di pura intellettualità. Raccontare fa riferimento a una socialità e a una volontà di affrontare

il rapporto (v. rapporto tra narrazione e principio di libertà). Ha sempre carattere affettivo, chiede di controllare sentimenti ed emozioni.

La vita all'aperto come luogo della libertà, il tempo dell'adolescenza come tempo della libertà.

Le difficoltà presenti e le opportunità.

La generazione postuma, quella attuale, si difende dalle tante cose da sapere. L'imparare per imitazione e la rapida sostituzione nelle cose rischia di non puntare più all'apprendimento del pensare. Si ritiene sufficiente condividere l'opinione diffusa, senza valore. Il rischio della libertà una libertà scontata, senza prezzo, è grande.

Riconoscere nel racconto il valore del riferimento al comune mondo della natura, un mondo non estraneo a sé, a forte valenza simbolica..... Un mondo che diventa proprio, domestico, per la capacità di rendere domestico il luogo in cui si abita per mezzo del racconto, riconcilia con la propria esperienza di vita. E' da notare come la perdita del luogo porta a dilatare i tempi senza misura perché il tempo non passa mai quando non porta in nessun luogo.

Il mondo diventa proprio, domestico, per la capacità di rendere domestico il luogo in cui si abita per mezzo del racconto; riconcilia così con la propria esperienza di vita. E' da notare come la perdita del luogo porta a dilatare i tempi senza misura perché il tempo non passa mai quando non porta in nessun luogo.

Un mondo ricco di storia..... Il racconto dei fatti che ci hanno preceduti.....

La bellezza che unifica il mondo e sé stessi....

Ciò che si può raccontare e ciò che conviene che sia taciuto. La distinzione tra le due cose passa proprio attraverso il racconto. Raccontando ci si rende conto di che cosa deve essere taciuto, perché può solo essere pensato o presentito (il controllo, il nome dei sentimenti, ciò che può essere solo dato da pensare). L'intimismo e l'oggettivazione

È il racconto che permette di tenere presente contemporaneamente nella memoria di lavoro l'immagine e la cosa e di percepirne le relazioni.

È il racconto che consente l'esperienza dell'alleanza umana fondamentale, la condivisione per mezzo della parola.

Espressione – comunicazione – condivisione

5.4 La ragione del compiersi dell'azione: l'affidabilità – la memoria. (il tempo che si può condividere)

L'azione si compie quando viene condivisa, quando se ne può parlare; quando se ne vuole parlare e c'è la possibilità che la parola sia intesa.

Il tempo nel quale l'azione si completa, il tempo della sua pienezza, rischia però di essere

interpretato come un tempo assoluto; un tempo “fuori dal tempo”; il tempo della misura, non il tempo della promessa. Il tempo misurato dalla tecnica, non è il tempo del proprio ricordo, il tempo che può essere condiviso in una memoria comune. C'è la necessità di raccogliere in unità il tempo disteso, di ritornare a sé, ai propri sentimenti, ritrovarsi, raggiungere l'identità con sé stessi e poi condividere.

Questa condivisione non è anzitutto memoria della cosa o memoria della immagine della cosa. Prima di ogni altra cosa la parola e il tempo del proprio ricordo sono la memoria della affidabilità della alleanza umana fondamentale, che è il fondamento primo della coscienza (di ciò che insieme si sa) e quindi della condivisione. La parola ha senso all'interno di una lingua condivisa; il tempo del comune ricordo indica una condivisione di vita e di esperienza, una storia vissuta insieme.

Un'azione mostra le sue ragioni solo al suo compimento. Solo nel ricordo può essere giudicata, compiuta in modo definitivo, precedentemente resta sempre sospesa. Nella memoria tempo e racconto sono legati insieme e riportati al presente. Il giudizio non può allora restare sospeso, perché la conclusione dell'azione comunque si propone. Solo in questo modo l'azione diventa affidabile, se ne determina il senso buono e il significato giusto.

Questo giudizio è il luogo che mostra volontà e intelligenza unite insieme. Mostra come si colloca la memoria rispetto all'azione, mostra le ragioni dell'azione, condivise, verificate, riportate al presente e giudicate. Mostra nella stesa memoria operativa la contemporanea presenza della cosa e della sua immagine mentale, il loro valore simbolico (il senso) e l'interpretazione linguistica (il significato), mostra l'evidenza (il significato giusto) e la necessità di aderirvi liberamente (il senso buono). Mostra ancora altre sintesi, come tanti computer che lavorano in parallelo, nella assoluta contemporaneità, con elaborazioni distinte, che però afferiscono sempre alla stessa memoria operativa e alla stessa azione.

La divisione della intelligenza dalla volontà, della ragione dal senso, della verità dalla giustizia, della passività dalla attività, è il grande peccato dell'era moderna (il dualismo, la separazione) e, per altri aspetti il suo merito, perché ha consentito l'analisi scientifica della realtà.

Ritrovare l'unità vuol dire fare memoria (tenere contemporaneamente presenti), contro la tendenza, ampiamente giustificata dalla scienza moderna non solo a distinguere, ma a dividere e a revocare in dubbio ogni cosa, dimenticando o negando le ragioni della affidabilità e della unitarietà per l'assoluta esigenza di analisi. Se questo è un buon metodo per fare scienza, per lasciare sempre aperta la discussione, perché la scienza non è mai l'ultima ragione, non è un buon metodo per fare la vita, perché rende impossibile il rapporto: con gli altri, per i quali non si è mai affidabili, ma anche con sé stessi, per i quali si mette a rischio l'identità. Il comportamento giusto dovrebbe essere di cercare insieme per mezzo della scienza (quindi anche competere), ma condividendo le precedenti ragioni dell'essere insieme, il proprio tempo, il tempo della propria vita, il proprio giudizio.

L'incapacità di memoria, la dimenticanza, ha come conseguenza grave di compromettere il rapporto con il corpo, il grande testimone della necessità di arrivare al presente, alla coscienza di sé.

L'affidabilità del corpo è legata a questa memoria che porta al presente e conserva ciò che al corpo si lega. L'azione che non viene ricordata, non viene vista o pensata come propria; compromette l'immagine di sé e rischia di alterare la più originaria immagine del proprio corpo, quella che chiede comunque di essere riportata al presente e di essere riconosciuta, per la quale non può bastare solo un gesto di superficialità (v. il modo superficiale di trattare il corpo; v. l'esperienza disastrosa del rapporto con le sostanze stupefacenti, che compromette il rapporto con sé stessi e, in definitiva, la propria identità).

Come tutte le verità infantili, il ricordo delle origini e della bellezza originaria può andare perduto. Anche la parola (il racconto di sé) rischia di essere dimenticata. Sono ricordate solo le cose recenti (i modi, da modus, ciò che è recente – v. il significato di modernità). La necessità di educare al ricordo e prima di educare alla verifica, si propone in riferimento a queste incombenze e questi pericoli. Propone il richiamo al presente della bellezza originaria che ha avviato l'azione e iscrive la verifica attuale nell'originario, in quella età magica nella quale si è accesa l'attesa fiduciosa della prossimità domestica di tutte le cose. Stabilendo la misura e il valore della realizzazione presente, ne definisce la giustezza/giustizia; propone così la trasformazione dell'azione, che non può in realtà essere trasformata una volta che sia compiuta, ma deve essere vista e ricordata sotto diversi aspetti per poter essere pensata e confrontata con le attese originarie e, in definitiva, giudicata o giustificata. Il ricordo educa e abilita alla trasformazione morale di sé, alla crescita, alla formazione (v. valore dello studio per la crescita).

La memoria presenta le ragioni del compiersi della ragione, il contesto linguistico e morale che definiscono la pienezza dei significati, come il tempo presenta le ragioni del compiersi della cosa e il racconto presenta le ragioni del compiersi del tempo.

Ricordo del tempo, ricordo del racconto, ricordo del ricordo.

E' necessaria una ripresa: le forme fondamentali della vita devono essere riprese e riproposte, devono essere riconosciute (poste davanti a sé e davanti agli altri – v. il problema difficilissimo per la scuola, quello del riconoscimento) e ricordate.

Questo venire a capo di sé è possibile solo nel ricordo dell'alleanza. Se il tempo ricorda la promessa e il racconto ricorda la legge, la memoria e questa ripresa, questo venire a capo di sé nella verifica e nella valutazione, ricordano l'alleanza, il patto originario che si condivide con tutti gli uomini, che sta all'origine della coscienza, che è noto a tutti perché espresso nelle forme effettive della vita comune. Verificare e valutare è farsi carico del debito di una risposta che, direttamente o indirettamente, riguarda la fedeltà all'alleanza.

La capacità di affidarsi, di decidere di sé e del proprio destino, consegue alle esperienze di affidabilità della propria storia (dell'azione fissata nel racconto di sé) come risposta alla speranza irrinunciabile della vita. Ma è necessario toccare, stabilire una prossimità certa, essere affetti direttamente, ottenere una risposta in modo che la realtà possa appellare, svegliare alla consapevolezza di sé stessi, rendere certi che tutte le cose non sono inganno.

La memoria di queste forme fondamentali ed essenziali del vivere, vissute nell'inserimento

nella natura!... Ripetendo le esperienze originarie della vita, le rende presenti, le rammenta, ci rende consapevoli. Le rende affidabili, al punto che non è tanto causa di una coscienza forte (una identità spiccata), quanto piuttosto di una coscienza affidabile, tale che su di essa si possa contare.

Tutto questo è esercizio di memoria: diretto nella verifica e nella valutazione, indiretto nell'esperienza dell'originario dell'alleanza.

Se il punto di partenza non è mai ricordato il soggetto non cresce.

Elementi di un percorso verso l'affidabilità.

L'importanza della cultura e della condivisione del linguaggio nella propria comunità.

I termini e i modi di un ritorno su di sé prevedono l'acquisizione del linguaggio e l'esercizio della parola: prendere la parola è mostrare la libertà dei propri sentimenti e il gusto della propria azione.

Rimando ad una perfezione che occorre rischiare, perché non la si può conoscere prima.

La dinamica affettiva e simbolica della formazione della coscienza è pienamente evidenziata: si parte dal desiderio, ma occorre procedere oltre. E' necessaria l'azione, ma è necessario ricomprenderla, crederla espressamente come valore per appropriarla a sé, valutarla come giustizia praticata abitualmente, chiudendo così il giudizio a riguardo della congruità di quella azione. Raccontare a sé questa necessità chiede di possedere un'idea di giustizia che rende affidabile la propria coscienza (una dimensione di grande apertura).

Ricomporre il proprio spazio.

La coscienza diventa tale (cosciente di sé) riconoscendo il proprio tempo attraverso l'azione. Questo consente che identifichi e diventi affidabile ricomponendo il proprio spazio (da frammentato a unitario, da proprio ed esclusivo a condiviso). Tutto questo a partire dal riconoscimento del corpo.... L'azione, il movimento in particolare, favoriscono questa identificazione (v. nel bambino il rapporto tra l'azione inconscia e l'azione intenzionale). Si riconoscono dei confini, dei limiti, si definisce ciò che è proprio e ciò che è altrui, la propria casa, la propria comunità ecc.

La dimensione del corpo e l'esercizio dei sensi.

Il segno del corpo vivo è la sua espressività, l'indicazione di un senso (il senso della vita, il suo sviluppo), la raccolta di significati nell'esercizio dei sensi, l'espressione di un linguaggio preciso, il linguaggio del corpo, prima dell'uso della parola.....

Le difficoltà dell'apprendimento sembrano sempre più legate a una non adeguata immagine del proprio corpo e a un difficile rapporto con il proprio corpo. Esasperazioni, fobie, inquietudini ecc.

Si dice grazie, si chiede per piacere: così ogni mamma educa il suo bambino.

L'apprendimento incomincia col riconoscimento di ciò che uno già possiede, e di questo rende grazie (restituzione del dono) e continua col chiedere il permesso per la propria

azione (la buona educazione) che svilupperà il dono originario.

Purché se ne possa parlare.

Il desiderio di essere riconosciuto è insopprimibile. Bisogna consentire e sollecitare quella espressione che impedisce l'anonimato.

Individualità e alterità....

Il senso del ritorno alla propria originaria passività, tramite il percorso che la volontà deve liberamente decidere, chiede di essere riconosciuto e condiviso (è un processo di co-scienza). Il senso secondo, come gesto di responsabilità nei confronti del senso immediato, chiede di essere definito entro un significato quasi sempre racchiuso in un racconto. (Significato affettivo – simbolico della coscienza; implicazione di verità e di libertà nell'adesione al senso primo, spontaneamente individuato; rimando della libertà alla verità che chiede di essere liberamente accolta e riconosciuta; giudizio critico nel quale la persona si impegna e viene riconosciuta).

Accettazione dell'oscurità e riconoscimento dell'alterità.

Ascolto di sé e ascolto del mondo

La percezione del limite e della fatica: l'attenzione

Il significato dell'azione su sé.

Necessità di accedere alla coscienza di non essere all'origine di sé.

Il silenzio, la strada e il riconoscimento di sé.

5.5 Nella prospettiva di una verifica

Il modo comune di pensare all'apprendimento deriva dal paradigma del fare: un soggetto che costruisce un oggetto, l'azione che si completa in una acquisizione. Per questo l'offerta di apprendimento verte soprattutto sui contenuti e sulle modalità di incontro con gli "oggetti" del sapere.

Prima del rapporto con il contenuto c'è da risolvere il problema del rapporto del soggetto con sé stesso.

Cerchiamo di vedere, a modo di esempio, se l'esperienza del trekking dia risposta a questo incontro con sé stesso. Come agiscono le categorie generali del tempo, del racconto e della memoria nella possibilità di motivare l'apprendimento attraverso questa tipica esperienza?

La strada, il percorso del trekking, mandano a pensare e a porre ciò che precede l'intenzionalità dell'apprendimento. Rappresentano una esatta metafora dell'apprendimento perché ne mostrano procedimenti tipici, che non si riferiscono immediatamente all'atteggiamento critico e riflessivo o allo sviluppo delle ragioni che confermano ciò che si deve ritenere (prendere per sé), il giudizio di convenienza o di semplice affermazione di quanto è oggetto del proprio studio (lavoro per capire). Dicono piuttosto del modo secondo il quale il soggetto si avvicina all'apprendimento e sviluppa attitudini che si riferiscono alle condizioni morali o affettive che lo predispongono,

addirittura lo motivano... A meno che non si vogliano risolvere tutte le motivazioni nel fatto economico/sociale (gli interessi!)...

La strada deve essere preparata, ci si deve decidere, accettare, attrezzare ecc.

Ci si può chiedere se la scuola debba occuparsi di tutto questo o non debba piuttosto pretendere le condizioni preve al suo compito. Ma, se si vogliono risolvere le questioni che l'apprendimento oggi pone, è probabile che la scuola si debba rivolgere proprio a ciò che precede la scuola e l'apprendimento.

Prima della sintassi, i legami della ragione, c'è la necessità di una grammatica dei sentimenti, la forma delle sensazioni e degli affetti.

Prima della ragione bisogna affermare la coscienza del soggetto capace di ragione.

Prima dell'esercizio della ragione stanno le condizioni del suo esercizio.

Prima del predicato (ciò che si dice della cosa) sta il soggetto agente e ciò che lo rende tale, la sua coscienza e la sua libertà, che in definitiva sono la stessa cosa.

La metafora della strada, dell'outdoor, del trekking per dire dell'apprendimento, mandano all'ante-predicativo, dove si predispongono le condizioni (formali, grammaticali e strutturali) per cui il soggetto possa essere sé stesso, capace di intenzionalità, di senso critico, di riflessione, di formulazione di giudizio; un soggetto capace di pensare, perché prima ha imparato a credere in sé stesso, a sentire ciò che è buono, ad agire secondo un senso giusto.

Avrà dunque risolto (incominciato a impostare!) i problemi del sentimento, dell'orientamento, dell'identità.

Questi tre profili della coscienza sono i punti di traguardo della nostra riflessione: **ciò che motiva l'apprendimento è la risposta che una coscienza, che si senta chiamata ad apprendere, dà a sé stessa.** E però una chiamata presuppone una storia e avvia un percorso. La coscienza non si forma in un momento.

Dovremmo quindi cercare i modi e i percorsi della formazione dopo l'affermazione che una coscienza nasce in una persona dotata di sentimento e di sensibilità. La stessa coscienza viene poi chiamata dalla sua vicenda di vita alla percezione del senso entro il quale deve collocare l'azione, della quale si sente in debito, per arrivare al suo compimento. E' poi richiamata alla necessità di ritornare su di sé per riconoscersi e proporsi come fonte di identità.

La coscienza nasce nell'oscurità e viene alla luce, riconoscendo sé stessa attraverso l'azione. Unifica e identifica il soggetto nel rapporto circolare di passione (ciò che è subito), azione (ciò che si può fare) e informazione (ciò che resta stabile), che riesce progressivamente a definire. Possiamo riconoscere questi tre elementi nelle categorie più generali del tempo del sentimento che consente la passione, del racconto che mostra l'azione, della memoria che raccoglie l'informazione e la riferisce a sé stesso, stabilendo il sigillo dell'identità.

L'insieme di questi tre profili e i loro reciproci rapporti costruiscono la coscienza.

Ciascuno di essi è esposto a rischio.

Può fallire l'educazione del sentimento per la mancanza del tempo (la passione, la tempesta delle emozioni, blocca il tempo e impedisce di passare all'azione).

Può fallire l'emergere della libertà (incapacità di disporre della propria azione).

Può fallire la capacità di riflessione (impossibilità di spiegare a sé stesso e ad altri le ragioni della propria azione).

Dovremmo cercare di capire se e come l'attività outdoor eserciti e sviluppi questi tre momenti.

Anche se riconosciamo che le motivazioni all'apprendimento sono solo di natura economica, la strada più facile per ottenere determinati vantaggi, non potremmo tuttavia eliminare il problema della coscienza, perché nell'apprendimento sempre di giudizio si tratta. Il tempo pieno dell'apprendimento è un giudizio, determinazione della propria libertà, discorso impegnativo fatto alla volontà, a prescindere dal quale di apprendimento non si può proprio parlare, perché niente potrebbe diventare proprio o condiviso separatamente da ciò che rende liberi, la propria capacità di volersi e di giudicarsi.

Nel momento di civiltà che stiamo vivendo, la difficoltà di possedere o di condividere dei contenuti del sapere non è dovuta alla differenza delle ragioni o alla loro oscurità, perché le diverse ragioni con cui si propone o si difende il sapere sono unificate e trovano facile consenso sociale in riferimento ai criteri critici e metodologici della scienza, ampiamente condivisi. La difficoltà è data dalla mancata formazione della libertà personale che non trova criteri di giudizio sulla sua giustizia nella dimensione pubblica della vita. Questo impedisce di vedere la verità del sapere in generale e, nello specifico, del sapere su di sé. C'è un tempo che non arriva mai e non è mai richiesto ed è quello del giudizio. Si preferisce sempre restare all'opinione.

La rivendicazione della propria autonomia in ordine alla verità ha finito per lasciare solo al mercato il giudizio sulla validità della propria formazione. E però formazione o apprendimento non può essere abbandonato all'esclusiva, anche se non eludibile, selezione sociale. E' necessario anticipatamente affidarsi a una valutazione che non può evitare il confronto con la coscienza e i suoi profili estetico, morale, personale, e quindi col suo sapere del sentimento, dell'azione e dell'identità e con i tempi e i modi dell'anticipazione, della configurazione e della rfigurazione (usando una terminologia cara a Ricoeur). E' necessario scendere al livello che fonda e dà consistenza al soggetto e verificare se, a partire da qui, si possano predisporre le motivazioni all'apprendimento e misurare se le proposte (anche le proposte outdoor) sono ordinate a questo.

È possibile ottenere una prova per il contrario di questa necessità.

Quando è difficile venire a capo del senso del proprio esistere per qualche incidente della crescita, nient'altro è dato che riprendere e discutere il profilo della identità della coscienza; la fedeltà al suo dato originario e fondativo, il suo "io" più autentico. Attraverso il confronto coi profili estetico e morale (quello che uno sente, quello che uno vuole), si può mostrare come la relazione tra i due (il piacere di fare ciò che si fa e il debito di fare ciò che si deve) ricostruisca l'identità della persona a quel livello che si riconosca ancora integro. Una volta che questo sia riconosciuto, si può riavviare la crescita o riorganizzare

gli elementi che ridanno la possibilità di parlare (dare forma per mezzo della parola) a un'identità, diventata insicura di sé. E' necessario a volte ripartire da ciò che è solo spontaneo, per arrivare a ciò che è intenzionale, ricostruendo il rapporto positivo tra gli elementi costitutivi della persona, per avviarla nuovamente al suo equilibrio.

Quello che è spontaneo non è generalmente pensato, perché è considerato "naturale" e quello che è intenzionale a volte è voluto in modo inefficace, perché non collocato in equilibrio con il tempo precedente, l'oscurità del semplice sentire. Solamente la chiarificazione del rapporto tra ciò che è spontaneo e ciò che è intenzionale consente la costruzione dell'umano e questo può essere ottenuto solo a livello di una precisa moralità. Mettere in evidenza l'azione riflessiva pura ("io sono me stesso") che individua il soggetto e lo rende presente, perché capace di riconoscere sé stesso, è presupposto di qualsiasi decisione morale e di qualsiasi apprendimento critico.

Il lavoro di chi guida e accompagna l'apprendimento consiste nell'individuare i modi secondo i quali emergono e si sviluppano i profili della coscienza, che potranno esprimersi sempre più precisamente come intenzionalità, come libertà e come giudizio per riferire a sé i contenuti nuovi che il mondo offre.

Che l'attività outdoor questo consenta, permetta cioè di orientare positivamente senso estetico, senso dell'azione e senso dell'identità, pare che si debba ammettere per quanto si è sperimentato e per quanto confermato dalle testimonianze dei ragazzi stessi.

Il tempo dell'esperienza favorisce sicuramente la crescita della coscienza e il momento della riflessione (v. precedente) non sembra smentire la validità delle proposte. Il trekking si è rivelato una buona proposta.

Molto importante è anche il racconto dell'esperienza, perché i diversi aspetti dell'azione del camminare sono percepiti soprattutto quando sono raccontati. In quel momento il soggetto si appropria veramente di quello che ha fatto e lo rivive nel ricordo.

La memoria infine non è tanto un sussidio per il racconto, ma il criterio della fedeltà all'azione, che solo quando è ricordata viene definitivamente applicata a sé, integrata, giudicata e conservata.

Tutto questo chiede un'attenta azione di verifica e di valutazione, che rappresenta l'ultimo passo sia del percorso di apprendimento, sia dell'analisi critica della proposta outdoor. Non si può decidere se sia importante o meno ciò che non è stato sottoposto a verifica. Se manca la verifica, tutto il percorso è compromesso, come sa chi lungo la strada si arresta prima del traguardo.

Verifica e Valutazione

- **Verifica:** fare la verità
 - check in – riconoscere - accettare
 - validazione (giudizio di verità della quale una persona rende conto)
- **Valutazione:** dichiarare il valore
 - check up – controllare - discutere
 - validazione (giudizio di valore che una persona emette per sé)

Autovalutazione

- Riconoscere da sé e riconoscere per sé (un luogo proprio – la propria interiorità)
- Marcare un tempo di riferimento (un tempo giusto – la presenza a sé stessi)

Quattro momenti della valutazione

- Fermarsi: portare al presente la cosa
- Individuare: isolare la cosa da valutare
- Definire: metodi e criteri di valutazione
- Misurare: scegliere la scala di valutazione

Rendersi presenti a sé stessi

- Il percorso: ciò che ha consentito di portare a termine il lavoro (oggetto di verifica da parte di altri)
- Il processo: la trasformazione progressiva di sé, secondo metodi e criteri che hanno carattere paradigmatico (momenti e fatti oggetto di valutazione solo personale)

Individuare la cosa da valutare

- E' un evento: non ha carattere oggettivo, ma è una trasformazione nel tempo (momenti)
- E' una realizzazione complessa: fatta di molte parti, chiede il contributo di molte persone (legami e rapporti)
- E' un progetto: ha richiesto delle anticipazioni per controllarne la complessità

Definire metodi e criteri di valutazione

- La parte passiva o del sentimento
- La parte attiva o della libertà
- La parte informativa o del paradigma di apprendimento

Decidere le scale di valutazione

- Scoperta di un senso, legato al sentimento, che si precisa in piacere – desiderio – rispetto – sicurezza – timore (0 – 10)
- Determinazione di un significato, legato alla trasformazione del sentimento in azione (0 – 10):
 - quando il piacere produce l'impegno (esserci dentro)
 - quando il desiderio produce la vicinanza (essere partecipe)
 - quando il rispetto produce la considerazione (rendere onore)
 - quando la sicurezza produce la disposizione di sé (affidarsi)
 - quando il timore produce la riverenza (essere in debito)
- Indice di formazione: rapporto dell'aspetto attivo sull'aspetto passivo.
(n.b. lettura complessiva e disaggregata dei risultati).

Purché se ne possa parlare

- Il livello simbolico della comunicazione
- Parlare e scrivere per conservare memoria
- Immagini mentali, idee, percorsi logici, persuasioni, abilità, competenze, scoperte
- Inserire l'evento entro un processo più ampio (ciò che ha preceduto, ciò che seguirà)
- esigenza di rivedere e perfezionare il progetto di sé

Griglia di valutazione

| | Piacere Impegno | Desiderio vicinanza | Rispetto Onore | Sicurezza Affidarsi | Timore Riverenza | |
|----------|--------------------|------------------------|-------------------|------------------------|---------------------|--|
| momenti | | | | | | |
| legami | | | | | | |
| rapporti | | | | | | |
| attività | | | | | | |
| sogni | | | | | | |
| ricordi | | | | | | |
| | | | | | | |

7 - Educare all'apprendimento: l'apprendimento come virtù morale

7.1 Tra spontaneità e intenzione.

Un grosso ostacolo che l'apprendimento scolastico incontra è il fatto che i ragazzi non credono a quanto apprendono o dovrebbero apprendere.

Farsi discepoli per poter apprendere porta a compimento una verità iscritta fin dal principio nella legge di ogni persona e in ogni agire umano: solo ciò che è creduto può essere praticato, perché ciò che si crede dà forma alla propria azione e la autorizza.

Come l'azione è la verità effettiva della fede, così la fede è la forma essenziale dell'azione.

Se l'azione non è creduta, si resta nella falsità o nella finzione; se quanto si crede non è ritenuto affidabile anche l'azione non sarà affidabile; sarà posta solo per vedere quale effetto potrà ottenere, avrà sempre il carattere di esperimento, pronti a disconoscerla come propria, perché non vi si potrà aderire in modo da poterne rispondere. Si aspetta di vedere l'effetto che fa.

Apprendere, fidarsi di prendere per sé qualunque cosa in queste condizioni dell'animo, è del tutto impossibile.

Nella vita umana l'evidenza di quello che si debba fare è possibile unicamente in forza di una promessa che precede ogni possibile conoscenza. Se garanzia sulla verità di quella promessa non è data, non si produce evidenza a proposito delle forme della vita, a proposito dell'azione; non si procederà quindi non tanto nella conoscenza, ma nella vita, che non potrà essere creduta.

Per altra parte, lo sviluppo del soggetto chiede la capacità di scegliere. Chiede che quanto è appreso intenzionalmente sia fedele a quanto spontaneamente è atteso; chiede che la novità sia composta con quanto è atteso, perché appreso prima di qualsiasi consapevolezza.

Ciò che è stato appreso spontaneamente è stato spontaneamente creduto; ciò che è appreso intenzionalmente chiede di essere liberamente creduto.

E' necessario arrestare il processo della sola imitazione, il primo tempo della conoscenza, prima che lo faccia la vita stessa. Bisogna dunque chiedere al soggetto un ritorno su di sé; lasciar vivere l'incertezza e la scarsità, perché emerga il valore di quanto si propone come degno di essere appreso, perché nella prova mostri le qualità che dichiarino che può essere anche creduto.

E' allo stesso tempo azione sulla cosa e azione sul soggetto. La resistenza della cosa fa

curvare l'attenzione del soggetto e la piega verso il ritorno a sé (percezione del corpo fermo, attraverso l'esperienza di trattenere l'oggetto fisso davanti a sé).

L'apprendimento frano o addirittura è impossibile se manca questa precedente educazione a fermarsi e a fermare la propria attenzione, che è quanto dire che l'educazione morale è il contesto di qualsiasi apprendimento, lo precede, lo accompagna, lo qualifica.

L'identità tra apprendimento e virtù, l'equivalenza tra il valore della coscienza e il valore dell'azione di apprendimento, è l'ammissione, a questo punto espressamente dichiarata, che sta al fondamento di tutta l'argomentazione precedente.

Questa conclusione porterebbe a dire che studiare è in definitiva **“formazione della coscienza”**. Solo se lo studio è trattato in questo modo e dunque se le diverse discipline sono finalizzate a questo scopo più alto, produce apprendimento. Si troverebbe così il migliore equilibrio tra spontaneità e intenzione e il migliore rapporto tra passività (imitazione, spontaneità ecc.) – attività (scelta, decisione ecc.) – informazione (forma dell'azione, credibilità, affidabilità, bellezza).

Quali forme effettive del cammino proposto procurano (mediano) il passaggio al secondo tempo, il tempo dell'intenzione, dopo il tempo della spontaneità e dell'imitazione? Quando si produce il tempo pieno, il tempo dell'equilibrato rapporto tra passione, azione e informazione?

Un atteggiamento solo contrattuale non è sufficiente a produrre tutto questo. Se chi chiama o propone l'apprendimento non può mostrare una promessa credibile oppure se chi si rende disponibile ad apprendere non ha vissuto nelle forme precedenti della vita delle esperienze di determinazione di sé in riferimento a delle vicende promettenti, l'apprendimento neppure si avvia.

È necessario rispettivamente mostrare e riuscire a vedere l'alleanza che mette insieme colui che apprende e colui che media l'apprendimento.

Tutta l'attività di insegnamento è pensata secondo il criterio della mediazione, ma si può mediare con efficacia solo in riferimento ad una alleanza, non in riferimento ad un contratto, perché le due parti che giocano insieme nell'apprendimento non sono pari. Solo la gratuità può superare la disparità della condizione.

Chi guida o propone l'apprendimento è un adulto che professa una precisa disciplina, ma prima ancora professa la sua maturità e competenza. Chi apprende è una persona in divenire, che non ha ancora scelto la sua libertà e addirittura la sua vita, ma l'ha solamente accolta spontaneamente. Il cimento della libertà non è ancora avvenuto perché può svolgersi solo contemporaneamente all'apprendimento e nei confronti di una precisa esigenza, mostrata dalla legge della vita: quanto gratuitamente da principio è dato, deve in seguito essere liberamente voluto. Questa legge non sarà mai creduta se non si mostra il suo fondamento sulla precedente promessa. È indispensabile che la struttura gratuita dell'alleanza sia fatta valere come mediazione efficace.

Le prime forme della mediazione in vista dell'apprendimento fanno riferimento anzitutto all'alleanza sociale (promessa reciproca tra gli umani) che esprime l'accoglienza, media il

passaggio ai tempi successivi della vita e presiede alla definizione della vita adulta.

Possiamo individuare ancora le risorse della lingua, del costume e della tradizione, che non solo mediano, ma anticipano le proposte di comportamento e gli apprendimenti. È mediazione morale, non solo culturale, perché chiedono una libera adesione e quindi una decisione della volontà a riguardo della loro giustizia.

Riferimento necessario occorre fare alle risorse della persona, all'attività stessa di colui che apprende: senza questa attività il senso della promessa non si renderà evidente. L'azione dell'apprendere, come qualsiasi altra attività, mostra il suo pieno significato solo dopo che si è conclusa. Precedentemente deve essere rischiesta (pro-gettata), per delle buone ragioni, che sono le ragioni stesse della promessa, la gratuità gratificante.

E qui si pone l'ultima mediazione alla quale facciamo riferimento e dalla quale non si può prescindere, ed è la mediazione dell'insegnante, colui che segna dentro, colui che interroga, colui che chiede delle risposte e chiede delle ragioni, perché prima le sa mostrare con la sua stessa persona e la sua stessa presenza.

7.2 Il corpo che si muove e il corpo che sta fermo

7.2.1 - Riconoscimento di sé in quello che si compie

L'ipotesi che emerge dalle considerazioni svolte nelle pagine precedenti è che le attività proposte a Capraia siano altrettanti racconti capaci di coinvolgere e di sollecitare la condivisione di modi determinati di vivere. Sollecitazioni a condurre la vita in modo buono, strumenti capaci di orientare all'apprendimento, perché dotati di valore morale. Questo dovrebbe essere discusso e verificato, perché dà carattere educativo a proposte che solitamente sono qualificate come ludico-sportive. Azioni quindi destinate a sollecitare il piacere e il diletto, come dire attività affidate all'ambito dilettantistico, non all'ambito educativo e formativo. Capaci certo di influire indirettamente sulla formazione della persona, ma come distensione e divertimento, non come strumenti pensati per un compito formativo esplicitamente dichiarato e perseguito.

Sono immediatamente pensate come attività educative solo quelle proposte da agenzie dotate di alta istituzionalizzazione, vale a dire la famiglia e la scuola, con riferimento all'idea che educazione significhi soprattutto via per l'appartenenza (alla famiglia, alla società ecc.) secondo il criterio che educazione sia acquisizione di mezzi adatti a partecipare, cultura, linguaggi, modi di scambio, dotazioni di beni, abilità ecc.

Bisognerebbe discutere se un alto grado di istituzionalizzazione sia la caratteristica della qualità educativa di qualunque attività. Il carattere educativo è legato all'istituzione o all'attività proposta in quanto tale?

La risposta non è semplicissima, perché è ben vero che l'istituzione è responsabile della socializzazione primaria o secondaria, perché con la forza della sua autorevolezza

sollecita la condivisione dei modi di vivere e della cultura diffusa, ma non potremmo dire che questo promuova la scoperta e l'affermazione di un "senso" della vita, se il processo non passa attraverso l'attività precisa del soggetto. Forse è dato per scontato l'interesse del soggetto a partecipare e condividere. Forse l'autorevolezza dell'istituzione è fondata sull'evidenza del vantaggio dell'appartenenza, vista comunque come bene e come promessa.

Però l'educazione, se è vista solo come socializzazione, non sollecita abbastanza l'intenzionalità e l'attività del soggetto, perché fonda la sua proposta unicamente sulla passività-facilitazione, alla quale il soggetto in crescita si adatta facilmente perché risparmia fatiche e impegni e dispensa in ogni modo dalla fatica del volere.

Nel nostro momento di civiltà la dotazione di mezzi che alleviano la fatica porta a confondere la diminuzione della fatica della vita, per l'impiego di tecnologia, con il superamento della necessità di volere. Togliendo quella grande parabola del volere, che è il lavoro faticoso, introduce il sogno che esista una tecnologia del crescere che possa portare alla libertà senza che sia necessario volerla.

Dove non sono proposte azioni da compiere (prendere la parola o portare a termine l'azione) e non sono richieste precise risposte (farsi carico della propria azione) il soggetto non è reso protagonista della sua crescita. Si pensa ad una crescita senza soggetto, quasi che fosse possibile individuare un senso, senza che questo sia mostrato (svelato) al soggetto e fatto proprio da lui. E' la vecchia questione se esista un senso esclusivamente oggettivo, che possa da sé trovare la sua evidenza, prescindendo dal soggetto.

Il criterio della crescita deve invece essere misurato sul grado di attività e sulle caratteristiche dell'attività del soggetto. Il difetto di attività rende impossibile al soggetto di riconoscersi in quello che fa. Resta estraneo a sé stesso, subisce l'opera della socializzazione. La passività o quello che più comunemente è chiamato il "sentirsi" e più veramente dovrebbe essere definito la "velleità", non permette l'identificazione di sé, l'individuazione precisa di sé come soggetto, cioè titolare dell'azione, perché impedisce la riflessione, il ritorno su di sé e il riconoscimento della propria intenzionalità e, in definitiva, della propria capacità di rispondere di sé. Non accresce la libertà.

L'attitudine educativa dell'attività proposta

- si caratterizza come avviata dal piacere, che è la prima intuizione della bellezza (dono gratuito e sorprendente sempre legato alla vita) e del senso;
- si sviluppa attraverso la condivisione con altre persone e nell'affidamento di sé ad altri (consenso);
- è favorita dall'accoglienza e dall'affidabilità del mondo, sperimentata concretamente dall'attività nella natura (condivisione);
- è dotata di significato preciso (dichiara le sue intenzioni e domanda che siano credute);
- cura il sentimento come spontaneo orientamento al senso di quanto si sta facendo (rapporto spontaneità - determinazione)
- sollecita in modo esplicito la volontà perché si determini (promozione della libertà).

Pare che siano queste le caratteristiche dell'azione che favorisce la crescita, piuttosto che il suo grado di istituzionalizzazione, che può bensì sollecitare l'appartenenza, ma non mostra il patto fondamentale che presiede alla vita, perché non riesce a favorire l'identificazione di sé. La passività che l'istituzione induce non permette al soggetto di ritornare a sé stesso. Manca la prova; manca la richiesta di risposta personale, la responsabilità, manca quello che nelle società primitive era ben noto, l'iniziazione.

Il problema si pone ed è precisamente notato a livello educativo, ma la sua radice è morale, conseguenza della rinuncia a mostrare e difendere le ragioni buone della vita, che viene invece affidata solo alla spontaneità o alla pretesa di forze endogene, evocate come difesa dell'autonomia (l'espressione di sé, si dice!).

Viene facile la domanda: perché i luoghi tradizionali dell'educazione (ambiti ad alta istituzionalizzazione) non possono assumere in proprio proposte di attività che attualmente sono avanzate da agenzie pensate su base di adesione e servizio volontario? Perché non sono pensabili collaborazioni o interazioni? Forse l'ambito dell'educazione alla libertà è esclusivo della proposta del gruppo spontaneo?

Le risposte potrebbero essere facili e persino ovvie. Però, più che discutere e rammaricarsi, è necessario controllare con rigore la qualità delle attività comunque proposte ed analizzare con cura il percorso individuato dalla spontaneità al tempo pieno, cercando di definire una griglia di verifica delle attività, cercando di favorire un comune interesse e un comune sentire.

- E' presente la qualità estetica della proposta?
- E' presente un ambiente interessante dal punto di vista naturalistico?
- Si privilegia l'individualismo o la collaborazione e l'affidamento di sé ad altri?
- L'agire corporeo è espressamente voluto o viene attenuato dall'eccesso di strumentazione tecnica?
- C'è la disponibilità a coinvolgersi nella dinamica delicata dei sentimenti?
- C'è capacità di proporre esperienze di sosta (il corpo fermo) e di riflessione (l'oggetto espressamente posto davanti a sé)?
- Che s'intende a proposito di moralità, dal momento che senso e significato fanno riferimento proprio all'unificazione di sé nell'agire morale e al plesso della libertà?
- Che s'intende per coscienza?

Probabilmente l'ultima interrogazione costringe al confronto con ciò che è sempre dato per implicito e mai sufficientemente portato alla discussione: l'apprendimento è una attività che deve essere collocata nell'ambito della riflessione sulla dottrina e sulla formazione pratica della coscienza morale. Coscienza dunque non è solo consapevolezza o autonomia della ragione pratica, ma presenza attuale di sé a sé stesso per discernere il bene dal male al fine di rendere ragione delle proprie scelte e delle proprie azioni. L'attivazione della volontà e il traguardo della libertà sono il risultato al quale si deve tendere e sul quale occorre valutare il percorso proposto. Il riconoscimento di sé, l'individuarsi come soggetto, è legato precisamente all'esercizio della volontà e della libertà. L'apprendimento partecipa pienamente di questa vicenda della crescita della coscienza.

7.2.2 Luoghi tipici dell'educazione alla libertà.

Vengono di seguito indicate in modo molto frettoloso e sintetico alcune caratteristiche dell'educazione morale della coscienza.

7.2.2.1 Senso dell'azione bella

Ciò che si compie (azione) presuppone un inizio. L'avvio dell'azione è sempre la percezione della sua bellezza. Un'azione è convincente perché è bella. Si compie, si porta a termine, ciò che il desiderio ha anticipato come espressione grata e favorevole.

Il senso dell'azione bella si raduna nel suo carattere promettente e nella precedente esperienza di sorprendente accoglienza di sé da parte di ciò che, senza proprio merito, si è constatato accadere in modo seducente. Da qui l'emozione, il desiderio che la raccoglie, la significa, l'anticipa nell'immagine, che, proprio per il suo carattere promettente, affascina e manda nel tempo verso il suo compimento.

Da qui deve partire la proposta di qualunque azione. Chiunque sia interessato a rendere attivo un soggetto deve prima mostrare il fascino e la bellezza di quanto propone. Non basta mostrare la necessità dell'azione. Questo non motiverà mai abbastanza la volontà, perché la necessità non rientra nell'ambito delle evidenze della libertà. E' necessario far nascere il desiderio e mostrare che il suo compimento trova la migliore risposta nelle immagini che anticipano quanto si propone di fare.

Senso della bellezza significa senso della gratuità, modo di avvertire la promessa che presiede al senso buono della vita; esperienza di essere al mondo in modo gratuito e gratificante.

Educare alla bellezza vuol dire educare all'apprezzamento del valore. Vuol dire educare il piacere come spontaneo orientarsi verso il bene.

Il piacere non è la bellezza, ne è un annuncio. Occorre passare dalla immediatezza spontanea alla prova del tempo per vedere se la promessa è mantenuta. La ripetuta esperienza di incontro con cose belle fa nascere l'abitudine all'apprezzamento della bellezza, ma l'elemento più persuasivo è certamente l'accoglienza gratificante e il rapporto affidabile con chi guida verso la bellezza. Questo fatto impedirà che la pretesa di immediatezza trasformi il piacere dalla sua natura di promessa in godimento fine a sé stesso.

La bellezza fa nascere l'azione e l'agire educa alla bellezza. Non è la passiva registrazione o l'esasperazione del sentimento che convincono del valore estetico. Solo il debito di fedeltà alla promessa, che convince a passare all'azione, può mostrare il senso, il significato e il linguaggio della cosa bella o dell'azione buona. Bellezza della cosa corrisponde a bontà dell'azione perché sia la bontà che la bellezza attendono dal tempo, il tempo dell'azione, la conferma che la promessa originaria era cosa vera.

7.2.2.2. Senso dell'agire nella natura

La bellezza e il senso di anticipazione di sé sono mostrati dalle esperienze nell'ambito

della natura (con più precisione si dovrebbe dire nella vita all'aria aperta), meglio di quanto non siano mostrati nelle vicende della storia, perché l'evidenza dell'aver ricevuto risulta là più chiara.

Deve essere sempre assicurata la continuità della propria storia. Non si può separare l'esperienza nella natura dall'esperienza nella storia. Però in questo momento è difficile vedere la continuità di quella parte di storia di sé che è scritta nelle cose dette "naturali". Per questo non si vede il senso della bellezza nella natura. La storia dell'uomo vi si sovrappone con la sua attitudine a competere, che non sempre consente di vedere i segni dell'originario gratuito favore.

Nella natura non c'è competizione, ma offerta e gratuità. La vicenda naturale è stata interpretata come competizione per una traslazione non adeguata di concetti dall'economia all'interpretazione della storia della vita, perché la partenza delle due scienze, la biologia e l'economia è stata contemporanea e ha determinato delle contaminazioni. Competitiva è in realtà l'esperienza sociale dell'uomo, non il criterio giusto del suo confronto con i modi naturali del suo essere un vivente. E' molto dubbio che la competizione sociale favorisca la scoperta della libertà, proprio perché costringe all'impiego di risorse personali prima che siano state scoperte, credute e sufficientemente allenate. Pare che la scoperta della libertà sia meglio favorita dall'esperienza del gratuito affascinante che si trova nella natura.

7.2.2.3. Senso dell'agire con gli altri

Il riconoscimento di sé non è un dato primario, ma una risposta a qualcuno che interroga.

La coscienza di sé, e la conseguente percezione del bene e del male, nasce nel confronto con altri, quando una persona viene invitata a rendere ragione del suo modo di fare e quindi viene richiesta di essere nella verità, sia di fronte a sé stesso, sia di fronte all'altro. Ci si può chiedere se l'educazione istituzionale col suo carattere promozionale e l'insistenza competitiva favoriscano o deprimano l'agire con altri e quindi la percezione di sé nella verità.

Due nomi definiscono il rapporto buono: accoglienza e accompagnamento, ma sono pensabili solo in un contesto di alleanza, non secondo il profilo della semplice appartenenza competitiva.

7.2.2.4. Intenzione, espressività e senso dell'alleanza.

Il tema dell'alleanza dovrebbe essere affrontato direttamente e con elaborazione teorica sufficiente, per chiarire il senso della precedente affermazione. La scoperta del patto, non la semplice azione del sentimento, lega insieme educatore ed educando e consente alle attività proposte di essere pensate e capite come espressioni di quell'alleanza umana fondamentale che consente la chiamata della coscienza perché emerga, si attivi e acquisti il profilo essenziale della libertà.

Una elaborazione del tema dell'alleanza eccede i termini di questo lavoro, ma l'indicazione

deve essere data al fine di interpretare correttamente che cosa si intenda per espressività e senso nell'azione educativa.

Espressività si riferisce a tutto quanto mostra l'alleanza in atto.

Senso si riferisce alla storia dell'alleanza, alla sua evoluzione nel tempo, perché alleanza è sempre un fatto promettente e impegnativo, che raduna in sé tutto quello che si è prodotto nel soggetto prima ancora che la coscienza emergesse e annuncia tutto quanto potrà in seguito prodursi, che solo nel tempo può essere pienamente conosciuto, perché il futuro del tempo – il suo senso - chiarirà le intenzioni e le possibilità presenti fin dal momento originario in cui l'alleanza si è posta.

7.2.2.5 Agire corporeo e scoperta del significato della legge.

Viene anche in evidenza l'importanza dell'agire con il proprio corpo. E' questo il primo modo per comprendere le clausole dell'alleanza, la legge evidente che regola il rapporto con l'altro come altro. Ciò che passa attraverso il corpo è immediatamente azione, che acquista significato e quindi capacità di comunicazione, perché regolata da una legge, la legge dell'alleanza, che si esprime nel linguaggio condiviso. La parola, nel doppio significato di pronuncia e ascolto, è ridotta all'unità dalla condivisione del significato, che è il segno caratteristico del linguaggio condiviso. Il gesto del corpo è il primo linguaggio e consente la prima condivisione, la lealtà della richiesta e dell'offerta. La legge appare dove il corpo è chiamato ad agire.

7.2.2.6 Gestione del sentimento ed emergere della promessa.

La legge è anticipata dalla promessa, tanto quanto l'azione è anticipata dal sentimento. Promessa e sentimento a loro volta rimandano a quella realtà originaria, da cui traggono il loro valore, al patto fondamentale dell'essere uomini (alleanza) che definisce ciò che complessivamente possiamo chiamare "senso della vita", che si raccoglie nel sentimento.

Vita dunque consiste nella promessa. Questa dà il criterio della proposta di attività educative: gestire il sentimento per riuscire a promettere la possibilità di un'azione sensata, che approfondisca e sperimenti la promessa di vita.

Per comprendere i termini della questione sarebbe necessario discutere la differenza che esiste tra seduzione e promessa.

C'è seduzione quando l'attività proposta è motivo per affermare la propria libertà contro la libertà dell'altro, c'è promessa quando l'attività proposta è strumento per svelare il significato della legge di libertà che chiede che, nel tempo, l'alleanza sia creduta perché possa realizzarsi.

7.2.2.7 Immagini e intenzionalità: le attività motorie come simbolo.

La conclusione è abbastanza rapida: le attività proposte sono immagini simbolo di una

intenzionalità molto precisa, tesa a suscitare la coscienza del soggetto, perché si renda presente a sé stesso, si determini, impari a volere e viva la sua libertà.

Questo è il modo secondo il quale le attività sono proposte e il fondamento della loro validità educativa ai fini di orientare all'apprendimento.

7.3 A modo di conclusione

Pare che l'ipotesi iniziale, da cui sono partite tutte le attività all'aperto proposte nell'esperienza di Capraia, debba essere confermata. Si è detto, e qui si può confermare, che tutte le proposte sono delle narrazioni che tendono a coinvolgere. Il coinvolgimento è misurato dall'azione in sé, ma più fondamentalmente dalla condivisione dei termini nodali dell'alleanza umana, il volere e la libertà. Riconoscere sé stesso in quanto si fa è ciò che avviene, non perché le attività proposte abbiano lo scopo di consentire l'espressione di sé (realizzarsi! Si dice), ma perché propongono l'apprendimento di sé: diventare coscienti. All'interno di questo è possibile apprendere ogni altra cosa.

Non è vero invece il contrario, che sia cioè possibile apprendere sé stessi apprendendo qualsiasi cosa, come sembra intendere l'accezione comune dell'educare. La differenza è posta nell'idea e nell'azione, ma soprattutto nel contesto in cui l'azione - e soprattutto l'azione di educare o di educarsi! - prende significato ed è pensata, il contesto dell'alleanza, che definisce oltre al concetto di azione anche il criterio, lo stile della proposta e tutte le caratteristiche sopra indicate, che ne mostrano i percorsi possibili. Da qui la giustificazione dell'obiettivo: orientare all'apprendimento.

