

Ci può essere dialogo al riparo da ogni rischio?

di Andrea Canevaro*

Chi nasce non può che trovarsi in un contesto già istituito, che comprende la struttura dell'ambiente, del tempo, degli oggetti, e del linguaggio. Jacques Ellul (1912-1994) rifletteva che il primo atto indicato dal libro biblico della Genesi è *la parola*. Ellul ci insegna che il termine ebraico *dabar* vuol dire parola e azione. E la parola è *mettere in relazione*. Con la parola, una storia comincia: è l'inizio del dialogo. Parola e dialogo esigono il riconoscimento della separazione, con la possibilità, grazie a un mediatore efficace, di produrla come di percorrerla e in qualche modo ridurla. Possiamo utilizzare l'immagine di chi vuole attraversare un tratto di acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio (un mediatore) dove mancherebbe... E i mediatori si collegano uno all'altro. Se un mediatore non invitasse a quello successivo, non sarebbe più tale. Potrebbe trasformarsi in feticcio, in prigione, in sosta forzata, in illusione di paradiso raggiunto... Proprio il linguaggio ci aiuta a capire l'importanza del rapporto istituito/istituente. E del dialogo, essendo una struttura istituita, ma permettendo ed esigendo nel suo uso una dinamica di intenzionalità istituente. Lo evidenzia il ruolo dell'attore: ripete una parte che è già scritta (istituita), ma la sua interpretazione, anche se non cambia nulla del testo, è sempre istituente. È un rapporto delicato e dinamico. Se l'attore rinuncia ad ogni iniziativa interpretativa (istituente), si appiattisce sul testo (istituito). Ma se l'interpretazione (istituente) ha un'iniziativa esageratamente libera, rischia di non avere alcun rapporto con il testo (istituito).

Con tutto il rispetto dovuto, anche chi ricopre ruoli importanti – anche un Papa – è attore e interpreta (istituente) una parte che ha un'immagine sociale già data (istituito). La sua interpretazione può avviare un dialogo in una storia che lo faceva ritenere impossibile. Può farlo senza rischi? Papa Benedetto, nel suo discorso di Ratisbona, ha usato la parola come mediatore di un dialogo che non poteva evitare – anzi, aveva il dovere di incontrare – dei rischi. Possiamo individuare alcuni rischi. Uno è costituito dalla banalizzazione o, se si vuole fare riferimento all'ambito scolastico, dallo scolasticismo. Un altro – l'opposto del precedente – è costituito dall'eclisse della realtà data, delle discipline, con la possibilità che tutto sia sminuito in rapporto a questa nuova dimensione delle conoscenze e all'innovazione. E un terzo rischio è costituito dalla possibilità che chi parla ed è agente (ovvero, attore – lo chiameremo *A*) utilizzi elementi del discorso ai quali attribuisce una certa valenza, ritenuta chiara e inequivocabile. Mentre chi riceve (lo chiameremo *R*), chi ascolta, cioè l'altro, attribuisce a quello stesso elemento una valenza opposta. Il seguito di questo rischio può ingarbugliarsi. *A* può ritenere che venga recuperato il senso dialogico facendo appello o alla banalizzazione, o all'innovazione. Ma *R* può sentire la banalizzazione come un sotterfugio, e l'innovazione come un tradimento. Benedetto XVI, dobbiamo riconoscere, con eleganza, non si è rifugiato né nella banalizzazione e tantomeno nell'innovazione. Ha lasciato che ciascuno diventasse a sua volta mediatore con la parola e della parola. E questo ha aperto la strada ad altri rischi. È accaduto che tutto fosse letto come incidente diplomatico. O come provocazione, inconsueta per la personalità di Benedetto XVI. Non possiamo essere così presuntuosi da ritenere di sapere la risposta giusta alla semplice domanda: perché? Ma vale la pena accennare all'ipotesi che lo studioso che è in Benedetto fosse ben consapevole che o avrebbe detto parole svuotate di senso e cariche di sole formalità; o, qualsiasi altra parola, avrebbe avuto un esito conflittuale. Ma se il dialogo, per essere autentico e non formale e svuotato di senso, dovesse avviarsi proprio con un conflitto affidato non alle armi ma alle parole?

Ci può essere dialogo al riparo da ogni rischio? È difficile immaginarlo. Meno che meno nel dialogo fra religioni e culture diverse. Una religione trasforma le convinzioni in verità che non possono essere messe in dubbio. Una cultura fa sì che chi vi è immerso consideri ciò che vive come senza dubbio naturale. Il dialogo è indispensabile, e nel dialogare si corrono dei rischi. I rischi sono inevitabili nel dialogo. Pensiamo che Benedetto XVI sia stato capito, in quel suo discorso di Ratisbona, nel tempo successivo, anche grazie al suo gesto che ha portato al papato di Francesco. Qualcuno si sarà detto: Benedetto non è lo studioso che ha sbagliato ruolo. È lo studioso che ha voluto dialogare mettendo da parte certe prudenze che a volte consigliano di rifugiarsi nelle cerimonie prive di reali contenuti. Benedetto XVI ha ritenuto indispensabile il dialogo, e quella era una buona occasione. Ma perché il dialogo è indispensabile? Nell'ambito delle scienze dell'educazione, un riferimento interessante è quello al conflitto socio-cognitivo, come passaggio fondamentale per un processo cognitivo. Chi ha un quadro apparentemente perfetto della realtà, scopre che quel quadro è in conflitto con ciò che incontra. Deve considerare ciò che incontra come estraneo alla realtà? O deve riconsiderare la realtà? La seconda opzione può essere intesa come rinuncia, o può essere intesa come perfezionamento. Nel primo caso, ogni incontro è vissuto come carico di minacce. Nel secondo caso come possibilità di migliorare.

Tutto questo sembra teorico. Nella pratica, il dialogo vive di aspetti apparentemente secondari, come il contesto in cui si svolge, la prossemica, i cerimoniali, gli atteggiamenti e gli abiti indossati. E molti altri particolari di questo tipo. Anche il tono di voce può influenzare l'andamento di un dialogo. Tanti elementi che possono costituire la meta della comunicazione. Non possiamo studiarla a priori per garantire il successo, e anzi: a volte, uno studio che predefinisca la meta della comunicazione, riduce quella componente importante del successo di un dialogo che è la possibilità di ciascuno degli interlocutori di essere sé stesso. E allora, come comportarsi di fronte agli inevitabili rischi contenuti nella volontà di dialogo? Non sforzandosi di non correre rischi. Abbiamo visto che è impossibile. Piuttosto cercando di vivere i rischi come possibilità. E questo significa allargare gli orizzonti: "un allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa" – ha detto il Pontefice a Ratisbona.

Per *rebondir*, per rimbalzare, una palla ha bisogno di spazio. Per riprendere una sua forma, un materiale compresso (stress) ha bisogno di spazio. Per un individuo umano, lo spazio è fisico ma soprattutto mentale. Come si educa alla resilienza, ovvero a uno spazio mentale? Non tanto e solo proteggendo chi cresce o chi cambia da ogni ostacolo, quanto permettendo di incontrare i propri limiti per organizzarsi con quelli. Non sollevando un bambino – o una bambina – per fargli superare un gradino, ma lasciandogli scoprire come superarlo con le proprie caratteristiche che sono anche i propri limiti accompagnati da risorse da organizzare. In questo modo, quel bambino diventa storico e transitorio. La storicità e la transitorietà sono fatte di limiti e risorse particolari, originali, che ogni individuo che cresce sviluppa diventando, proprio per questo, *individuo sociale* (espressione vygotskijana): un soggetto che deve fare i conti con gli altri, con chi lo incontra conoscendolo e con chi è sconosciuto. Deve mettere insieme la *reciprocità* e l'*originalità* sua propria.

Nella nostra esperienza vi è stata e vi è sempre una resistenza, ad esempio, ad ammettere, come prospettiva, l'integrazione di persone che sono vistosamente diverse, si pensi agli handicappati, ritenendo necessaria una previsione che escluda ogni possibilità di errore. E questo rinvia continuamente i processi d'integrazione. Certo, bisogna considerare la necessità di salvaguardarsi da errori che compromettano in maniera tragica le possibilità di correggere. Una buona parte, però, degli errori che noi dobbiamo affrontare sono dovuti proprio al processo dell'assunzione di responsabilità nelle conoscenze. Ed è allora interessante considerare la conoscenza che si sviluppa dai percorsi verso le lontananze come qualcosa che assume la responsabilità degli errori fatti da coloro che si sono mossi prima di noi. Quindi anche gli errori degli aiuti umanitari e internazionali che non hanno seguito una

logica d'interdipendenza e di cooperazione ma che, al contrario, hanno marcato ancor più le differenze in termini di dominio. Ci assumiamo anche quegli errori, non tanto per rimanerne schiacciati, quanto per contribuire allo sviluppo di una responsabilità che permetta di assumere responsabilità. La nostra è quindi un'educazione in cui la nostra responsabilità è perché l'altro possa assumersi responsabilità. La dinamica degli aiuti e le dinamiche della conoscenza legate agli aiuti unilaterali sono spesso governate dal presupposto che la responsabilità sia coincidente col dominio. Io assumo le mie responsabilità e quindi assumo anche il ruolo del padrone. Condiziono, invece, la mia assunzione di responsabilità ad un progetto, che è quello di permettere che anche tu diventi responsabile. Ed è allora questa la dinamica dell'educarsi alla responsabilità che richiama gli educatori della cooperazione.

A noi è caro il nome di Célestin Freinet (1896-1966)¹, che proprio nella corrispondenza ha visto uno strumento predisposto e in partenza fecondo di reciprocità nell'assunzione di responsabilità: io divento responsabile di ciò che dico e tu m'interroghi se non capisci. A mia volta ti chiedo di diventare responsabile di ciò che tu dici e quindi t'interrogherò per capire meglio; se non ti spieghi farò in modo che le mie domande ti permettano di crescere nella responsabilità che è anche la mia. La corrispondenza: fatta di lettere scritte, imbustate, affrancate e impostate, consegnate, lette avendo aperto la busta; la corrispondenza non brucia le distanze. Le percorre, giustificando le domande di chi, altrove, ignora tutto o quasi dell'altro luogo. E rende responsabile chi risponde, a sua volta ignorante e curioso. In una reciprocità che non polarizza in maniera fissata una volta per tutte conoscenza e ignoranza, permettendo così all'ignoranza di diventare sapiente. Sembra un paradosso, insensato se siamo abituati a pensare che la polarizzazione fissata una volta per tutte – conoscenza e ignoranza – sia segno di perfezione raggiunta. La corrispondenza si avvia a partire da un presupposto che la accompagna: ti scrivo perché non so e quindi... facciamo un percorso di conoscenze reciproche e poi vediamo se andare avanti insieme in un percorso che ancora non conosciamo ancora.

Quale sfida per l'oggi? Gaston Bachelard (1884-1962) ha considerato il lavoro dello scienziato come un procedere nel buio con in mano una candela. Ciò significa vedere ben poco di ciò che è attorno: “un metodo scientifico è un metodo che cerca il rischio. Sicuro di ciò che ha acquisito, si avventura in un'acquisizione. Il dubbio è davanti al metodo e non dietro, come in Cartesio”.² Lo stesso Bachelard, in una sua riflessione molto interessante, ha indicato come il sentiero che viene illuminato dalla candela e la possibilità è quella adombrata – intuita dal filosofo francese – che il sentiero venga percorso da tanti ma con cautela per non renderlo impraticabile. Introduciamo quindi l'immagine del sentiero con più candele che permettano di avere più luce e quindi di conoscere meglio e di non rovinare la strada, non cancellando le tracce ma raggiungendo meglio gli obiettivi che ci danno il senso e il gusto della vita.

¹ Célestin Freinet iniziò la propria attività come maestro elementare nella scuola di un villaggio delle Alpi Marittime, in cui comprese la necessità di rinnovare profondamente la pratica scolastica, per poter soddisfare le esigenze delle classi meno abbienti. Avversato in seguito dalle autorità, fondò nel 1930 a Saint-Paul-de-Vence una scuola popolare basata sulle sue proposte educative, diffusi poi anche in campo internazionale. Egli volle una scuola che tenesse conto delle attitudini spontanee del discente e le valorizzasse con tecniche didattiche che, sostituendo all'intervento autoritario dell'insegnante il dialogo e la collaborazione, “costruissero” la personalità dei bambini attraverso attività creative vissute in situazioni sociali concrete. Ne sono un esempio significativo: il testo libero che, nell'ipotesi educativa di Freinet, gli scolari scrivono, traendo spunto dalla loro esperienza, e stampano con un “complessino tipografico”; il rapporto di corrispondenza, con scambio di scritti, disegni e oggetti, che la classe stabilisce con un'altra classe situata in località diversa: si rompe così il tradizionale isolamento in cui vive una comunità scolastica. [tratto da: *Enciclopedia Garzanti di Filosofia*, 1998]

² G. Bachelard, *Epistemologia* (intr. F. Lo Piparo), Laterza, 1975, p. LV.

Questi elementi di crescita nelle responsabilità permettono di usare il termine “educarsi” e di estenderlo anche a quei soggetti che sono ancora in divenire, che appariranno nel nostro scenario, cercando di mettere in secondo piano quello che è il continuo tambureggiare dell’attualità. La nostra curiosità non è legata unicamente al tragico dell’attualità. Non è legata. È libera di percorrere un mondo in cui le responsabilità non sono conseguenti ai danni che io ricevo dall’insorgere di elementi di preoccupazione, ma è data dalla possibilità di scoperta delle differenze e delle somiglianze. Torniamo sempre lì. Ma è questo che ci invitano a fare le bambine e i bambini che questo percorso lo hanno iniziato. In qualche modo li abbiamo incoraggiati ma loro adesso incoraggiano noi. In che cosa? Ci incoraggiano a tenere sempre aperte tre domande. Cos’è la verità? Cos’è il bene? (o cos’è buono?) Cos’è il bello? Se noi ritenessimo, e a volte lo riteniamo, di aver già trovato le risposte, di non avere più curiosità, noi avremmo amputato il mondo e lo avremmo ridotto a quello che possediamo. E vorremmo credere e far credere anche agli altri che il mondo sia in nostro possesso. Tenere aperte queste tre domande è il compito che ci assegnano le bambine e i bambini che desiderano crescere con adulti responsabili, capaci di resistere e di vivere la resilienza.

L’etimologia del termine “religione” può portare in due direzioni: una intende il significato nel senso di “considerazione”, “cura con riguardo”, derivandolo dalla particella “re” riferita a “frequenza” e “legere”, inteso come “scegliere” e quindi “guardare con attenzione”; l’altra viene intesa da “re-ligare”, inteso come “unire insieme”. Anche “simbolo” (*syn*, “con”, e *ballo*, “metto”) significa “mettere insieme”. Il simbolo è come il ricongiungimento e la ricostruzione dell’anello a suo tempo spezzato e diviso: il bambino abbandonato sarà riconosciuto se il frammento di anello a lui lasciato combacerà e si salderà con il pezzo in possesso di chi lo abbandonò per eventi più forti della singola volontà. Una struttura simbolica fa collegare pezzi diversi secondo un disegno unitario che precedentemente era forse intuibile ma non visibile pienamente.

Procediamo con l’“Illuminismo della candela”. Benedetto XVI, che a Ratisbona ha accennato all’autentico Illuminismo, ha acceso la sua, e ha fatto luce su un conflitto che, lasciato nel buio, continuerebbe a essere sempre più pericoloso. Dobbiamo tenere sempre a mente le parole di Gandhi (1869-1948). Questi ha detto che l’essere umano si distrugge: con la politica senza principi etici; con la ricchezza senza lavoro; con l’intelligenza senza il carattere; con gli affari senza morale; con la scienza senza umanità; con la religione senza la fede; con la solidarietà senza il sacrificio di sé.

* Andrea Canevaro (1939) è professore emerito dell’Università di Bologna. È stato collaboratore delle Università di Lione (Francia) e Montréal (Canada). Dal 2006 ha fatto parte della Commissione tecnico-scientifica dell’Osservatorio per l’integrazione dei disabili del Ministero della Pubblica Istruzione. È stato anche delegato per gli studenti con disabilità del Magnifico Rettore Calzolari presso l’Università di Bologna.

Note bibliografiche:

a) Generali:

G. Bachelard, *Epistemologia* (intr. F. Lo Piparo), Laterza, 1975.

H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, 1979.

J. Ellul, F. Tosquelles, *La Genèse aujourd’hui*, Arefppi, 1987.

L.S. Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, 1973.

Id., *Il processo cognitivo*, Bollati-Boringhieri, 1987.

Id., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, 1990.

M. Yunus, *Il banchiere dei poveri*, Feltrinelli, 1997.

M. Pellerey, *L'agire educativo*, LAS, 1998.

B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza*, Erickson, 2006.

E. Malaguti, *Educarsi alla resilienza*, Erickson, 2006.

b) Opere di C. Freinet:

La scuola moderna, 1946.

L'educazione del lavoro, 1947.

I detti di Matteo, 1949.

Nascita di una pedagogia popolare (con Elise Freinet), 1949.

L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale (postumo), 1968.

L'apprendimento della scrittura (postumo), 1978.