

Per una didattica della formazione
Metodi, prospettive e luoghi della formazione

Copyright © 2023
PM edizioni di Marco Petrini
via Milano 5
17019 Varazze (SV)
www.pmedizioni.it

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento anche parziale, con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi. Non sono assolutamente consentite le fotocopie senza il permesso scritto dell'Editore.

ISBN 979-12-5534-028-7
Prima edizione: aprile 2023

PER UNA DIDATTICA DELLA FORMAZIONE

METODI, PROSPETTIVE E
LUOGHI DELLA FORMAZIONE

a cura di
Gustavo Mejía Gómez
Riccardo Sartori
Francesco Tommasi

In memoria di Giuseppe Tacconi

Indice

- 7 Introduzione
GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ, RICCARDO SARTORI, FRANCESCO TOMMASI
- 17 Capitolo 1
Il metodo Tacconi
GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ
- 37 Capitolo 2
Etnografia delle pratiche di formazione
DOMENICO LIPARI
- 49 Capitolo 3
Apprendere dall'esperienza: la teoria del pensiero di Wilfred Bion
GIUSEPPINA MESSETTI
- 63 Capitolo 4
Pratica educativa e narrazioni generative
CHIARA SITÀ
- 73 Capitolo 5
TEVV: Teacher Education Via Video
Le video-riprese di azioni di insegnamento
nella formazione degli insegnanti
MAURIZIO GENTILE
- 87 Capitolo 6
Abitare il lavoro e il territorio:
linee di mutamento e ipotesi interpretative
GIORGIO GOSETTI, MARIO VARGAS SAENZ
- 101 Capitolo 7
Leggere e interpretare le pratiche formative
PIERGIORGIO REGGIO
- 121 Capitolo 8
L'approccio psicologico alla formazione, ovvero:
la formazione come intervento psicologico
RICCARDO SARTORI

- 131 Capitolo 9
Non di soli libri e ricerche: il cinema per la formazione
ALBERTO AGOSTI
- 147 Capitolo 10
Pensiero dal vivo
LORELLA TOMIROTTI
- 161 Capitolo 11
Le pratiche riflessive per lo sviluppo delle competenze
nella professione docente
SOFIA CRAMEROTTI
- 179 Capitolo 12
L'alto potenziale dell'istruzione degli adulti
NICOLETTA MORBIOLI
- 191 Capitolo 13
La dimensione spirituale nell'attività di insegnamento
DANIELE LORO
- 207 Capitolo 14
Tre sassolini, ovvero il peso dell'esperienza: la valutazione sommativa,
formativa e l'autovalutazione all'interno della pratica didattica
MONICA PENTASSUGLIA, MADDALENA TARAS
- 223 Capitolo 15
La Cosa Reale, il Grande Altro, un po' di cinema: sintomi di
tardocapitalismo tra i banchi di scuola
LORENZO BERNINI
- 233 Capitolo 16
Tempo del lavoro produttivo, velocità esecutiva del lavoro e
apprendimento. Elogio al lavoro lento per lo sviluppo di competenze e
la formazione professionale
GIUSEPPE TACCONI[†], VIDMANTAS TŪTLYS, JONATHAN WINTERTON, LINA
VAITKUTĖ
- 253 Capitolo 17
Oltre la formazione: dare dignità al lavoro
FRANCESCO TOMMASI, IORIS FRANCESCHINIS
- 267 Glossario

Capitolo 13

La dimensione spirituale nell'attività di insegnamento

DANIELE LORO

Spiritualità e attività di insegnamento: un accostamento apparentemente infondato

A prima vista viene da pensare, a ragione, che non vi sia un effettivo legame tra la vita spirituale e l'attività di insegnamento, essendo due realtà molto diverse e distanti tra loro. Da un lato, infatti, quando si parla di spiritualità la si identifica comunemente con la vita religiosa e le sue espressioni più tipiche: ad esempio la preghiera, il linguaggio, i gesti e i comportamenti dettati dal proprio credo e condivisi dalla comunità di appartenenza.

Esemplare, al riguardo, è la netta affermazione di Enzo Bianchi, fondatore della Comunità monastica di Bose:

Non si dà vita cristiana senza vita spirituale. [...]. La vita spirituale si svolge nel *cuore*, nell'intimo dell'uomo, nella sede del volere e del decidere, nell'interiorità. È lì che va riconosciuta l'autenticità del nostro essere cristiani (Bianchi, 2004).

Dall'altro, quando si parla di insegnamento, si pensa immediatamente all'attività didattica, alle sue modalità operative, ai suoi contenuti e alla sua importanza conoscitiva, culturale e formativa. Si potrebbe dire peraltro la stessa cosa, in fatto di diversità e distanza, se si ipotizzasse un legame analogo tra la vita spirituale e l'attività educativa in generale.

Una situazione analoga di diversità e distanza dall'insegnamento è facilmente evidenziabile se si considera un altro modo di essere della spiri-

tualità, ossia la sua teorizzazione come corrente filosofica: lo *spiritualismo*. Con questo termine si definisce un'ampia e variegata posizione filosofica:

contraria al materialismo, in quanto sostiene il valore preminente dello spirito sulla materia, poiché concepisce l'essere come spirituale nel suo principio primo, o anche come spirituale senz'altro e in assoluto, per la negazione della consistenza ontologica della materia, che affonda le sue radici nella più antica tradizione platonica (Santinello e Ramelli, 2006).

A rafforzare la convinzione, almeno apparente, della grande diversità e distanza tra vita spirituale e insegnamento può essere utile ricordare che insegnare non è solo un'attività concreta, ma richiede anche un sapere altrettanto *pratico e utile*, la cui

azione didattica nasce da un pensiero del docente, gettato in avanti ad esplorare l'azione possibile, ma sempre in movimento anche durante l'attività, in conversazione con la concreta situazione e con le dinamiche che avvengono nell'aula (Tacconi, 2011).

In ambito didattico, qualunque sia il suo contenuto (scientifico, letterario, filosofico, storico, artistico, linguistico, giuridico o tecnologico, ecc.), esso deve essere *riduttivo*, non può presentare tutto il sapere "perché, per essere tale e rilevare delle regolarità, deve semplificare il fenomeno che indaga e isolarne singole variabili" (*Idem*).

Dunque, se le cose stessero realmente ed esclusivamente nei termini fin qui richiamati, la conclusione sarebbe inevitabilmente indirizzata verso l'infondatezza del rapporto tra dimensione spirituale e attività di insegnamento. Per dimostrare, al contrario, la fondatezza di tale rapporto è necessario ritornare al significato originario della vita spirituale, a partire dalla riflessione etimologica ed esistenziale di ciò che è definito come *spirito*. Questo ritorno alle origini appare non solo possibile ma anche doveroso, se si ritiene, a ragione, che la dimensione spirituale sia una categoria permanente dell'esistenza umana. Della dimensione spirituale, presente in vario modo in ogni epoca della storia umana, l'esperienza religiosa e quella filosofica sono delle espressioni specifiche, particolarmente importanti ma non totalizzanti, né esclusive.

Il complesso significato della spiritualità e della sua esperienza

Dunque, se la dimensione spirituale è davvero un modo di essere dell'esistenza umana, ne consegue che, accanto alla spiritualità di matrice religiosa e a quella di natura filosofica, è lecito pensare che possa sussistere anche una spiritualità che riguardi la vita di tutti i giorni, definibile a buon diritto come «spiritualità per la vita quotidiana» (Tonelli, 1987). In particolare, pensando al ruolo determinante del lavoro nella vita adulta, non sarebbe senza fondamento l'ipotesi secondo cui si possa parlare anche di una «spiritualità della vita professionale», come potrebbe essere quella di un qualsiasi professionista e quindi anche quella di un insegnante di scuola o di un docente universitario.

Ritornando al significato originario della vita spirituale, è noto che la parola «spirito» traduce in italiano il significato del termine greco *pneuma* (soffio, respiro). Lo spirito, quindi, esprime il soffio di vita che è presente in ogni essere vivente, il quale vive proprio per la presenza di questo *soffio*, che gli permette di *respirare*. Nella lingua ebraica è presente una parola che fa anch'essa riferimento allo spirito, inteso come soffio vitale, respiro, vento, aria:

Ruab. Lo Spirito è soffio vitale, lo Spirito è un vento, [...]. Come vento soffia dove vuole. Egli è e rimane imprevedibile, si trova sopra e fuori di noi, aleggia sul mare primordiale e scuote querce e cedri [...]. Tanto inafferrabile e tanto imprevedibile dunque (Standaert, 2007).

Un significato analogo è presente anche nel termine «anima» (dal greco *ánemos*, vento, soffio). Parlando dell'attività di animazione, intesa come metodo educativo, riferendosi al significato etimologico di «anima» il pedagogo Pierpaolo Triani scrive:

C'è un vento che soffia fuori di noi che può essere leggero come la brezza o sconvolgente come un uragano; e c'è anche il vento che soffia dentro di noi, lo spirito, il dinamismo vitale [...]. Un dinamismo che opera senza poter essere «afferrato», che si può sentire e percepire, ma non vedere (Triani, 2012).

Dopo aver ricordato che il termine “anima” è stato utilizzato in diverse filosofie per esprimere il nucleo più profondo di ogni essere umano, Triani osserva di seguito che nessuno «può afferrare fino in fondo l’anima dell’altro e tanto meno crearla; può solo riconoscerla» e cercare di attivarla e di renderne più visibile la presenza. Per questa ragione parlare di «anim-azione significa mettere in campo una prospettiva di intervento sulla realtà e di promozione delle persone».

L’animazione si caratterizza, infatti: a) come «un’azione dell’anima», dove è l’educatore che attiva le proprie energie vitali; b) come «un’azione che fa agire l’anima», in cui l’educatore, attraverso la proposta di determinate azioni mira a rendere attive le potenzialità di ogni educando; c) come «un’azione che intende promuovere l’anima» attraverso un processo intenzionale in cui l’educatore mira soprattutto «alla liberazione della persona umana da quei condizionamenti che ne limitano la realizzazione e le capacità di governo della propria esistenza individuale e collettiva» (*ibidem*).

Se il significato etimologico delle parole *spirito* e *anima* non presenta particolari difficoltà conoscitive, ben altra cosa è la dimostrazione di come si arriva a riconoscere la presenza di questo “soffio vitale”. Non si tratta infatti di una semplice sensazione o percezione, ma di vivere una vera e propria “esperienza” personale.

Secondo Hans-Georg Gadamer, si ha un’esperienza solo quando si vive qualcosa (pensiero, sentimento, incontro, situazione, ecc.) che «viene a turbare una certa aspettativa» (Gadamer, 1983). Ciò accade quando si scopre che, ciò che dapprima si pensava di conoscere, proprio vivendo quel particolare evento ci si rende conto che non lo si conosceva affatto.

Per il filosofo tedesco, dunque, un’esperienza è tale perché mette a nudo la realtà della precedente ignoranza e incomprendimento, di cui si diviene consapevoli solo dopo quella specifica esperienza. Pertanto, vivere un’esperienza è un segno della finitezza umana anche in campo conoscitivo, perché per ogni conoscenza posseduta vale il dato di fatto che essa deve essere modificata, quando risulta del tutto inadeguata nella comprensione di una determinata realtà.

Sperimentato nel senso più autentico è colui che è consapevole di tale finitezza, [...]. L’uomo sperimentato, cioè, sa i limiti di ogni previsione

e l'insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell'esperienza (*ibidem*).

Ora, ritornando al tema della spiritualità, appare ragionevole porre il seguente interrogativo: quando e come può accadere che si vivano esperienze particolari, attraverso le quali si comprenda che la convinzione che non vi sia alcun legame tra spiritualità e insegnamento, appaia invece del tutto infondata?

Il percorso esistenziale verso la comprensione della dimensione spirituale della vita

La dimensione spirituale della vita non può essere il risultato di una scelta spontanea, né il frutto di un'intuizione improvvisa, e non è nemmeno qualcosa che si arriva a comprendere obbligatoriamente, come se fosse qualcosa di inevitabile. Al contrario, essa è concepibile come il punto d'arrivo di un lungo e faticoso percorso esistenziale, che pone l'essere umano di fronte a una serie di passaggi conoscitivi che lo costringono a riconoscere il limite radicale e insuperabile della vita materiale. È di fronte a questa esperienza, che a mio avviso si vive con maggiore probabilità in età adulta, che ci si trova costretti a scegliere tra due opzioni radicalmente opposte: prendere atto di un sostanziale non senso della vita *materiale*, con la conseguente adesione ad una sorta di *nichilismo conoscitivo*, oppure riconoscere che la vita materiale è il solo luogo, assolutamente positivo e importante, attraverso il quale si arriva a intravedere in essa la presenza di una realtà che va oltre quella puramente empirica. Questo ulteriore dato di realtà è per l'appunto definibile come *vita spirituale*.

Il *primo passo* di questo percorso avviene quando si sperimenta, ad un certo punto della propria vita, che quella realtà *materiale* nella quale ci si era immersi fino a identificarsi con essa (ad es. la vita affettiva, familiare, professionale, associativa, amicale, politica, culturale, ecc.), appare del tutto incapace di manifestare per intero, incarnandolo nelle proprie forme espressive, il significato che fino a quel momento gli si attribuiva. In quel momento ci si trova a vivere quello che il filosofo e teologo italo-te-

desco Romano Guardini chiama il “disincanto”, ossia la consapevolezza che ciò che si sperava di vivere non si realizzerà mai pienamente. Dunque,

diventa sempre più evidente che le promesse non saranno mantenute, che quanto si riceve non pareggia gli sforzi profusi. Gradualmente insorge il grande disincanto, che si compie nella vita di ognuno, e non solo di coloro ai quali la vita nega molto ma anche di coloro ai quali la vita dispensa molti doni (Guardini, 1986).

Il disincanto e la disillusione provocano una *rottura* del rapporto con la realtà materiale, a cui segue la consapevolezza di vivere un *distacco* da essa, sapendo di non poter più continuare a identificarsi con qualcosa di materialmente, culturalmente e storicamente condizionato, perché è incapace di assumere in sé un significato globale, proprio a causa della sua determinazione empirica che è sempre limitata. Da qui la consapevolezza di una dolorosa verità, avente un valore generale: *la realtà materiale non è e non potrà mai essere ciò che all'inizio sembrava essere!*

Di per sé, la maturazione di questa consapevolezza non significa automaticamente la negazione di ogni valore, insito nelle molteplici forme della vita materiale. L'interpretazione più corretta di tale inadeguatezza potrebbe essere questa: ciò che viene negato, della vita materiale, non è la sua realtà ma la sua presunta assolutezza e la conseguente convinzione che l'essere umano si possa identificare totalmente con essa! Da ciò deriva che la presa di distanza dalla realtà materiale dovrebbe portare a una consapevole *relativizzazione* del suo significato, a cui seguono concettualmente due effetti diversi ma altrettanto importanti. Il primo è un effetto liberatorio, dovuto al fatto che l'essere umano si ritrova di fronte a un interrogativo decisivo: se la vita umana non si identifica per intero con la sua espressione materiale, con quale altra realtà si rapporta, oltre quella materiale? Il secondo effetto, più di natura ontologica ma ugualmente impegnativo e responsabilizzante è il seguente: quei significati esistenziali, che nel concreto della vita quotidiana si esplicitano solo parzialmente, sono anch'essi dei significati parziali o nella loro essenza sono significati che hanno una valenza globale?

Se ci si convince che anche quei significati sono parziali perché storicamente intesi e formulati, ciò significherebbe riaffermare l'identificazione del valore del significato con la sua espressione materiale, per cui

i limiti di tale espressione diventerebbero immediatamente i limiti dei significati e dei valori corrispondenti.

Se, al contrario, il valore di quei significati è inteso come un valore globale, la conseguenza che ne deriva porta al compimento di un *secondo passo* verso l'esperienza della vita spirituale, esprimibile in questi termini: nel suo insieme le modalità della vita materiale non hanno un valore globale, ma il loro significato valoriale è globale!

Detto in modo ancora più sintetico: la vita umana nel suo materializzarsi non è la pienezza della realtà, ma il suo significato valoriale indica che questa pienezza esiste. Il problema che si pone immediatamente porta al passo successivo: come può essere possibile percepire la presenza di un significato globale della vita umana, se ciò che si può conoscere è solamente la sua manifestazione empirica, che è parziale e dunque inadeguata, perché immersa nello spazio e nel tempo della storia umana?

È nel tentativo di rispondere a questa domanda che si compie il *terzo passo* verso l'esperienza della vita spirituale, che è forse quello più difficile da compiere. Da un lato è possibile rileggere l'esperienza materiale, la sola che è a nostra immediata disposizione, partendo da un approccio conoscitivo di natura simbolica.

Secondo Paul Ricoeur, simbolo è ogni che cosa (oggetto, parola, azione, ecc.) «in cui un senso diretto, primario e letterale, designa per sovrappiù un altro senso indiretto, secondario, figurato, che può essere appreso soltanto attraverso il primo» (Ricoeur, 1977).

Tuttavia, secondo il filosofo francese, la capacità di riconoscere la presenza di un secondo significato all'interno del primo, richiede un percorso conoscitivo circolare: da un lato si deve comprendere in che cosa consista questo secondo significato per credere che esso esista; dall'altro, però, è altrettanto necessario «credere per comprendere. Questo circolo non è un circolo vizioso, ancor meno mortale: è un circolo ben vivente e stimolante» (Ricoeur, 2002).

Se l'approccio simbolico alla realtà permette di arrivare a capire che, pur nella sua parzialità, ogni esperienza materiale che sia minimamente significativa può contribuire a cogliere la presenza di un significato più profondo, questa consapevolezza non è ancora decisiva per riconoscere la natura spirituale del secondo significato. In effetti non ogni simbolo indica immediatamente qualcosa di vitale, spesso si ha a che fare con simboli

aventi un significato puramente informativo o funzionale, come ad esempio i simboli numerici o le formule chimiche. Per capire che ci si trova di fronte a un significato che indica qualcosa di non materiale, è necessario che si percepisca che quell'oggetto (una parola, un gesto, un discorso, un incontro, ecc.) comunica qualcosa di talmente importante al punto tale che il suo significato sembra uscire direttamente da esso per irradiarsi al di fuori. Chi sta osservando quell'oggetto o ascoltando quel discorso, ha la netta sensazione che qualcosa di vitale stia entrando nella propria vita, grazie alla presenza di quell'elemento materiale, ma che il suo significato sia qualcosa che va oltre ciò che è proprio di una realtà materiale. È in questa discrepanza tra il mezzo (materiale) e il suo contenuto (non materiale), che si apre il sentiero che porta alla vita spirituale.

Il quarto e ultimo passo di questo percorso che permette di entrare nella dimensione spirituale della vita, non consiste di un ulteriore cammino, ma si concretizza nel riconoscimento di essere arrivati a comprendere di poter vivere, attraverso le forme esteriori della vita materiale, ciò che è proprio di una vita spirituale, ossia una dimensione della realtà che non è visibile esteriormente, ma è comprensibile interiormente attraverso un percorso riflessivo.

La spiritualità: un modo particolare di guardare la realtà

Al termine del percorso, sopra delineato per grandi linee, è possibile tentare di abbozzare una risposta alla domanda: *che cos'è la spiritualità?* La risposta può essere trovata nel pensiero di un teologo italiano, che ne individua l'elemento esistenziale trasversale, valido non solo per chi viva la spiritualità dal punto di vista religioso, oppure ne faccia una teoria visione filosofica, ma anche per coloro che ne sperimentano la presenza nel corso della loro vita quotidiana.

In generale la spiritualità può essere definita, secondo Carlo Molari, come un modo particolare di guardare la realtà e di viverla di conseguenza. Essa consente «di intravedere la struttura simbolica delle cose e di mettersi con loro in sintonia tale da essere in grado di evitare, da una parte, la fuga dalla realtà, e, dall'altra, l'idolatria [= assolutizzazione] di cose o persone» (Molari, 2007).

In altre parole, la visione spirituale non è un modo astratto o disincarnato di guardare la vita, né è un'assolutizzazione indebita della stessa; è un modo di vivere la realtà materialmente visibile senza rinchiudersi esclusivamente all'interno di essa, ma sapendo che essa indica anche la presenza di una realtà spirituale, non immediatamente visibile.

Queste le parole dell'autore:

Mentre nella vita biologica la persona si sente determinata dalle cose e dagli altri, e nell'ambito psichico si percepisce come soggetto attivo, nello spazio spirituale essa avverte una presenza *altra* da sé, che fonda la sua realtà e rende possibile la sua consapevolezza e la sua azione. La persona percepisce di non essere lei stessa a conoscere, amare, agire, ma che una forza vitale la pervade e in lei si esprime (*ibidem*).

In definitiva, la dinamica della vita spirituale risponde alla consapevolezza che l'essere umano non è al centro della realtà, ma che al centro di essa vi è *altro*. Chi sia o cosa sia questo altro, è ciò che ogni essere umano, se lo desidera perché ne avverte l'importanza, è chiamato a ricercare e darne un nome.

L'esperienza della dimensione spirituale nell'attività di insegnamento

L'insegnamento, come già accennato all'inizio, è senza dubbio un'attività molto concreta, al punto tale da poterla accostare, per certi versi, a un lavoro artigianale, se si pensa a come il docente, non solo deve studiare attentamente le discipline che insegna, ma deve anche preparare il materiale per le sue lezioni, senza mai dimenticare che lavora all'interno di un'organizzazione complessa qual è la scuola.

Dunque, per ogni docente l'impegno più pesante, dal punto di vista del tempo e delle energie coinvolte, è dato dalla componente didattica del suo lavoro, la cui complessità organizzativa e ricchezza formativa è egregiamente testimoniata nella seconda parte del testo di Giuseppe Tacconi,

in cui l'autore delinea le dieci fasi (dieci passi) attraverso cui strutturare una lezione in modo efficace:

1) Curare l'avvio. 2) Esplorare il punto di vista degli allievi dando loro la parola. 3) Offrire e far scoprire ragioni per impegnarsi. 4) Rendere vitali i contenuti. 5) Esporre (e far esporre) con chiarezza. 6) Giocarsi diverse carte, variando le attività. 7) Differenziare il lavoro all'interno del gruppo classe. 8) Far apprendere in/il gruppo. 9) Guidare le discussioni lavorando sulle domande. 10) Concludere tirando le somme e raccogliendo eventuali lavori (Tacconi, 2011).

Questo aspetto molto materiale dell'attività di insegnamento, negli ultimi anni si è accentuato di molto in relazione alla connessione sempre più stretta tra insegnamento e apprendimento, in cui l'obiettivo più ricercato è costituito dall'enfasi posta sui risultati di apprendimento (Biesta, 2022), sempre più predefiniti, misurati e valutati in relazione alla produzione dei risultati attesi. In questa prospettiva l'insegnante finisce per essere sempre più un esperto di processi di apprendimento, con l'incarico di controllarne l'organizzazione e di garantirne il raggiungimento degli obiettivi previsti; passa invece in secondo piano l'elemento più direttamente educativo, culturale e formativo dell'insegnamento.

In questo quadro è evidente che parlare di dimensione spirituale dell'attività di insegnamento appare del tutto fuori luogo, o quanto meno molto ingenua. Tuttavia, se anche in questo caso si torna a fare memoria del significato originario del verbo *insegnare* (dal latino *insignare* = segnare, contrassegnare, marcare con un sigillo), si evince che l'insegnamento riguarda in primo luogo la comunicazione di qualcosa di particolarmente importante, che ha un suo valore specifico e che per questo motivo è posto in particolare evidenza attraverso l'insegnamento. Del resto, dalla stessa radice di *insignare* viene la parola *signum* (= segno, vessillo, bandiera). La bandiera è un oggetto che si mostra ponendola bene in vista a motivo della sua importanza; qualcosa che sia visibile da tutti e anche da lontano, un segno che indica un'appartenenza, un'identità, un punto di riferimento, un messaggio condivisibile da chiunque si riconosca in esso. Si tratta quindi di qualcosa di particolarmente importante, che per il suo valore è normalmente posto in alto, in una posizione visibile. Insegnare,

dunque, è *voler rimarcare bene qualcosa*, in modo tale che lasci un'impronta, un segno positivo per il presente e per il futuro.

Ne deriva che realmente degno di insegnamento è solo qualcosa che il docente considera importante, rimarchevole, ossia *straordinario*, nel senso di fuori o distinto dall'ordinario; qualcosa che vale la pena tenere ben presente. Per l'insegnante tutto questo comporta l'assunzione di un compito tutt'altro che semplice: l'impegno e la responsabilità, di stabilire *che cosa*, cioè quali contenuti, tra i tanti che si potrebbero insegnare, siano realmente *degni* di essere posti in evidenza in quanto realmente significativi. Il richiamo alla responsabilità della scelta, obbliga a riconoscere che l'insegnamento è anche una professione a forte valenza etica (Damiano, 2007).

Ciò significa che per quanto l'agire dell'insegnante sia impegnato di attività, didattiche e non solo, il suo profilo professionale rimane nel contempo necessariamente aperto alla sfera dei contenuti e dei significati ulteriori, come ad esempio i contenuti e i valori formulati dall'etica professionale, che orientano la sua attività didattica, e quelli culturali che sono impliciti nei contenuti disciplinari del suo insegnamento. Questo significa che l'insegnamento non è totalmente schiacciato sulle questioni didattiche e organizzative, perché il docente si trova a stabilire non solo quello che funzionale all'apprendimento ma si trova anche a dover decidere che cosa sia *bene* che gli alunni apprendano per la loro formazione personale e di quali *verità* conoscitive necessitano per essere in grado di comprendere la realtà. È dunque dal cuore stesso dell'attività didattica che si apre il sentiero che può portare il docente al riconoscimento della presenza della dimensione spirituale nella sua attività professionale.

Vi è però anche un altro motivo che contribuisce a rafforzare la convinzione che l'insegnamento non si riduca alla sola attività didattica; mi riferisco alla tesi in apparenza paradossale e provocatoria del pedagogista olandese Gert Biesta, secondo cui si tratta di *liberare l'insegnamento dall'apprendimento*:

Liberare l'insegnamento dall'apprendimento significa aprire nuove possibilità esistenziali per gli studenti e in particolare fornire loro opportunità per comprendere il senso di esistere nel e con il mondo in modo adulto – opportunità che possono essere precluse qualora l'insegnamento risulti troppo legato all'apprendimento (Biesta, 2022).

Il suo scopo non è certamente quello di screditare l'apprendimento, ma di «evidenziare che esso non costituisce il fine ultimo dell'educazione, ma solo una delle possibilità esistenziali a cui l'insegnamento può mirare». Liberare l'insegnamento dall'apprendimento, sottolinea l'autore,

è importante per aprire altre possibilità esistenziali agli studenti [...] che consentano di incontrare ciò che proviene da un *al di là* del loro orizzonte di senso [...]. Qualcosa che si rivolga a loro, che gli parli, che gli possa chiedere qualcosa, che possa interpellarli e sollecitarli e, così facendo, che possa richiamare al mondo la loro soggettività adulta (*ibidem*).

Dunque, se un insegnamento liberato dai vincoli eccessivi e soffocanti dell'apprendimento dovrebbe aprire agli studenti la possibilità di incontrare qualcosa che proviene al di là del loro orizzonte (quotidiano) dei significati, qualcosa che possa interpellarli e sollecitarli, forse non è del tutto fuori luogo pensare che questo qualcosa, sia dato anche da ciò che ritengo possa essere la dimensione spirituale del sapere, di cui ogni docente dovrebbe essere un testimone diretto.

Il docente, testimone diretto e autorevole della *spiritualità del sapere*

Sono profondamente convinto che più un docente è competente nello svolgimento della sua attività didattica e più è altrettanto consapevole dei limiti del proprio insegnamento, perché sa benissimo che può essere in grado di organizzare i contenuti, i tempi e i modi con cui scandire il processo di apprendimento degli alunni, in relazione alla disciplina che insegna, ma sa anche che ciò non significa affatto che questi ultimi arrivino a comprendere il senso di quel determinato sapere, la motivazione più profonda della sua importanza e dunque il vero motivo per cui vale la pena di studiarla. Il docente competente sa per esperienza personale di comunicare agli alunni determinate *conoscenze*, di cui poi verifica costantemente il corretto apprendimento; ma sa anche che la comprensione del loro significato esistenziale non dipende dalla sua attività didattica, ma dal desiderio di comprendere, se è presente e se è stato coltivato in ogni singolo studente.

Può essere illuminante il racconto della tradizione chassidica, presenta in un libro del filosofo Martin Buber e ripreso dal pedagogista Giuseppe Bertagna:

L'uomo è come un albero. Se ti metti di fronte a un albero e lo guardi incessantemente per vedere se cresce e di quanto sia cresciuto, non vedrai nulla. Ma curalo in ogni momento, liberalo dal superfluo e tienilo pulito [...] ed esso, a tempo debito, comincerà a crescere. Lo stesso vale anche per l'uomo: l'unica cosa che gli serve è superare lacci e impedimenti, e non mancherà di svilupparsi e crescere. Ma è sbagliato esaminarlo in continuazione per scoprire quanto sia cresciuto (Bertagna, 2004).

Questo brano aiuta a comprendere in che cosa potrebbe consistere la spiritualità dell'insegnante: da un lato egli sa di dover svolgere con competenza la sua quotidiana attività *materiale* (cioè la sua attività didattica), contribuendo in tal modo a creare le condizioni affinché l'alunno possa imparare ad apprendere; dall'altro l'insegnante sa altrettanto bene di non poter insegnare nello stesso modo ad apprendere anche il senso esistenziale della materia che insegna, perché non è il depositario dello *spirito del sapere* che anima la disciplina che insegna.

Ogni docente, quindi, dovrebbe sentire come proprio il monito socratico: *so di non sapere*. Allo stesso modo dovrebbe sentire di rivivere, nello svolgimento quotidiano della propria professione le tappe del percorso spirituale, formulato da Molari, e che per il docente si traduce in un percorso di riconoscimento della dimensione spirituale della propria esperienza intellettuale:

1. il riconoscimento iniziale del proprio limite conoscitivo: *io non sono*. Pensando alla pochezza delle proprie conoscenze, l'insegnante non può fare altro che prendere atto della sostanziale nullità di ciò che conosce e comprende, a fronte della profondità abissale del sapere che insegna;
2. il riconoscimento dell'esistenza di un'altra realtà che lo precede: *il sapere e il suo senso vitale, è ciò che esiste*. Nonostante la propria nullità il docente sa anche di poter affermare che il poco che conosce lo deve alla presenza di quel sapere che ha scelto di studiare e di insegnare; un

- sapere che lo precede, all'interno del quale si è formato e al cui spirito vitale deve la sostanza della sua vita intellettuale;
3. il riconoscimento del rapporto con il sapere che lo precede: *il sapere entra nella mia vita*. L'insegnante sa di non essere l'autore della sua conoscenza, ma è ugualmente cosciente di averla accolta e di stare in costante ascolto di essa, a cui deve la sua esistenza intellettuale e il cui compito è di cercare di manifestarla nelle forme più adeguate e adatte al proprio tempo e luogo;
 4. il riconoscimento di sé come parte di una sapere più grande: *io sono*. L'esperienza spirituale del docente ha il suo culmine nella consapevolezza che ciò che egli è, lo deve non a se stesso ma ad una realtà più grande: il sapere e il suo spirito, che non sono in lui ma che si manifestano attraverso la sua persona e la sua professionalità, nonostante i suoi limiti e le inevitabili carenze.

Nel modo in cui l'insegnante vive con competenza la sua quotidiana attività di insegnamento, dovrebbe rivedersi mentre sta ripercorrendo anche il proprio cammino spirituale. Mentre insegna ad apprendere le conoscenze necessarie, dovrebbe essere consapevole che sta testimoniando indirettamente ai suoi alunni la storia del proprio modo di rapportarsi con quel sapere nel quale, in un giorno e in un momento del tutto particolare della sua vita, egli ha riconosciuto il modo più vero, più bello e più importante di conoscere la realtà e di interpretarne il significato.

Bibliografia

- Bertagna, Giuseppe. *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. La Scuola. 2004.
- Bianchi, Enzo. *Lessico della vita interiore*. BUR. 2004.
- Biesta, Gert. *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina. 2022. [ed. or., 2017].
- Damiano, Elio. *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella. 2007.
- Gadamer, Hans Georg. *Verità e metodo*. Bompiani, 1983. [ed. or., 1972].

- Guardini, Romano. *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Vita e Pensiero. 1986. [ed. or., 1957].
- Molari, Carlo. *Per una spiritualità adulta*. Cittadella. 2007.
- Ricoeur, Paul. *Il simbolo dà a pensare*. Morcelliana. 2002. [ed. or., 1959].
- Ricoeur, Paul. *Il conflitto delle interpretazioni*. Jaca Book, 1977 [ed. or., 1969].
- Santinello Giovanni, Ramelli Ilaria. Voce: "Spiritualismo". *Enciclopedia filosofica*, 11, (2006): 11011-11020.
- Standaert Benoît. *Spiritualità arte del vivere: un alfabeto*. Vita e Pensiero. 2007.
- Tacconi Giuseppe. *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. FancoAngeli. 2011.
- Tonelli Riccardo. *Una spiritualità per la vita quotidiana*- Elle DI CI. 1987.
- Triani Pierpaolo. *L'animazione come metodo educativo*. In Vanna Iori (a cura di), *Animare l'educazione* (pp.13-20). FrancoAngeli. 2012.

