

## IL PENSIERO DELLA "CRISI" NELLA PRATICA EDUCATIVA

### Ri-considerazioni sparse ad uso degli insegnanti

Giorgio Jules Mastrobisi

Ma chi l'ha detto che ogni azione educativa debba iniziare necessariamente con un atto di fede ? Quale il senso della domanda che spesso viene rivolta ai docenti: «Professore lei che ne pensa ?». Quale il destino della formazione nei percorsi di insegnamento/apprendimento che si sviluppano in base all'assunzione di verità già stabilite o presupposte ? Quale il destino di docenti e discenti nelle pratiche educative che prescindano dall'esercizio di un autentico pensiero libero ? Provare ad interrogarci, ad interrogare la nostra funzione docente su tali problematiche non esaurisce il compito educativo che siamo chiamati ad espletare, ma ne costituisce l'intima essenza, la premessa imprescindibile<sup>1</sup>.

Il tutto ha origine dall'esito. Quell'esito verso cui siamo necessariamente spinti negli *educational networks* dall'impeto algoritmico che contraddistingue lo spirito oggettivistico del nostro tempo, in base al quale ogni processo di apprendimento/insegnamento, così come ogni procedura valutativa, devono essere oggettivamente determinati ed in sé determinabili secondo criteri algebrici. Dall'altro, pur di non essere tacciati di oscurantismo didattico, avvertiamo come impellente il ricorso agli armamentari tecnologici-multimediali che è *a priori* considerato una buona pratica e l'unica illusoriamente perseguibile per giungere ad una effettiva ottimizzazione del processo educativo.

Agiamo di conseguenza, lasciandoci trasportare e trasformare dalla digitalizzazione in corso. L'insegnante si eclissa dietro lo schermo della sua nuova lavagna multimediale interattiva, anzi ne è risucchiato, stretto nel vortice imprevedibile di un flusso di immagini, di linguaggi, di codici, fino a diventarne parte e tutto, puro elemento figurale. Qui si compie una sorta di *ri-soggettivizzazione* didattica: a parlare è lo schermo, il virtuale, e l'azione educativa prende avvio dal suo ultimo compimento.

Invece che fungere da accompagnatore fedele di ogni processo di formazione, il pensiero si frantuma in miriadi di informazioni, organizzate per *layout* ipertestuali, e la rete s'infittisce fino a diventare luogo del non-luogo, asfittico ripensamento di ciò che è stato già ripensato, funambolico spettacolo dove la pratica didattica assume una veste non già consueta ma altrettanto spasmodica da procurare all'utente finale un'inaspettata genericità e un diffuso fastidio. A questo punto, l'*animatore digitale* andrebbe rianimato! Nel circo multimediale della *flipped classroom*, al cospetto della ricchezza *in-formativa* della *Lim*, il "disk-jockey (DJ)"<sup>2</sup> della didattica non bypassa solo informazioni con la semplicità e la disinvoltura di un *anchorman*, ma le spaccia per sue, per prodotti originali del suo lavoro di pensatore acuto e anticonformista. Il suo è il solito conformismo dell'anticonformismo: un ossequioso asservimento a ciò che è "normale" in un mondo, come quello della scuola, in cui tale pratica non è effettivamente diffusa e condivisa.

È l'inizio della fine del pensiero: quell'attività che ci smuove, che ci designa come pensatori prima di tutto, ancorché facilitatori del processo educativo, a cui molto spesso rinunciavamo impedendo di far «accadere in noi l'abito fi-

---

<sup>1</sup> A questo proposito potrebbe aiutarci la relazione di F. Minazzi, *Riflessione sulla prassi didattica*, «Nóema», 7-1/2016, "Atti" abstract.

<sup>2</sup> A. Carrera: *Knowledge Design: A Much Needed Discipline*, «Nóema», 7-1/2016, p. 28.

Giorgio J. Mastrobisi, *Il pensiero della "crisi" nella pratica educativa*

losofico, educando, traendo fuori da esso una nuova "etica del soggetto": un nuovo modo di stare nel sapere e di esercitarlo, e infine un nuovo modo di stare al mondo e di incontrarlo»<sup>3</sup>.

Che fine ha fatto, dunque, l'esercizio del pensiero nella "buona" pratica educativo-didattica?

Riferendosi ad orizzonti temporali non molto distanti dai nostri, Maurice Merleau-Ponty afferma che «il nostro pensiero è un pensiero in ritirata o in ripiegamento»<sup>4</sup>, infatti:

Filosofare è cercare e ammettere che ci sono cose da vedere e da dire. Ora al giorno d'oggi non si cerca più molto. Si "ritorna" a questa o a quella tradizione, la si "difende". Le nostre convinzioni si fondano non su dei valori o su delle verità percepite, quanto piuttosto sui vizi o sugli errori delle convinzioni che rifiutiamo. Amiamo poche cose se ne detestiamo molte<sup>5</sup>.

Ma è proprio nell'esercizio del pensiero che si attua la nostra autentica libertà: Socrate dà un senso nuovo a tutta la realtà esistente intorno a lui, la trasforma dall'interno, la rovescia, fornisce delle ragioni interne per obbedire alla legge, per credere agli dèi, spiega che cos'è una città e, facendo tutto ciò, egli rinuncia alla "deferenza" nei confronti del già-costituito, del già-detto, del già-creduto come tale. Ma «ciò che si pretende da Socrate è proprio quello che lui non può dare: l'assenso alla cosa stessa, e senza tante considerazioni»<sup>6</sup>. Il modello socratico, come è stato ricordato da Torroni<sup>7</sup>, rappresenta in maniera paradigmatica l'unica risposta odierna alla perdita di libertà, di autonomia didattica, di peso etico, di impegno sociale, che il mondo della scuola e dell'università esperisce sulla propria pelle. Il richiamo a tale tradizione socratica impegna la nostra funzione docente nella testimonianza che ciò che si può fare oggi è rispondere a questo didatticismo informatico<sup>8</sup>, a questa sindrome da tecnologo da salotto, con *un conferimento di senso*<sup>9</sup> alle pratiche educative, all'esercizio del pensiero, all'impegno etico-politico. È far capire che in tutto ciò che facciamo è possibile una rivolta, un diniego, un ammutinamento, una defezione, una resistenza ma nell'«obbedienza alle leggi»: vi è libertà maggiore in chi resiste e sfida se stesso e gli altri nell'esercizio del pensiero di quanta non ve ne sia in chi, sentendosi a disagio con il mondo e la società, disobbedisce in nome della libertà della suo pensiero. Credo che si possa dare maggior forza e libertà al pensiero esercitando il pensiero e non disobbedendo o rinunciando alla sua pratica.

È necessario rilevare come, a questo punto, una perdita dell'esercizio del pensiero provochi la conseguente perdita di autonomia etico-politica e poetica dell'individuo in generale, del docente in particolare nella sua pratica quotidiana, ma anche perdita della capacità critica e della dimensione teoretica nell'alunno. L'esercizio del pensiero recupera quella dimensione teoretica, ri-

---

<sup>3</sup> C. Sini, *Filosofia e Pedagogia*, «Nóema», 7-1/2016, p. 16.

<sup>4</sup> M. Merleau-Ponty, *Elogio della filosofia*, Ed. Sé, Milano 2008 (trad. it. a cura di C. Sini), p. 46.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>7</sup> Cfr. G. Torroni, *Riflessioni di un insegnante*, «Nóema», 7-1/2016, pp. 10-ss.

<sup>8</sup> A. Carrera, *op. cit.*, pp. 28-ss.

<sup>9</sup> In antitesi a quanto affermato da una certa tradizione analitica: cfr. D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 2014, p. 44.

flessiva, logico-concettuale discriminante, che oggi sembrerebbe essere bandita da tutte le "buone pratiche" del manuale del perfetto insegnante; quella stessa capacità che si vorrebbe e forse si dovrebbe recuperare a tutti i livelli educativi, per evitare rischi di infecondi tecnicismi e dell'insorgere di ulteriori specialismi del sapere.

Per considerare come tale rovesciamento possa influire negativamente sugli esiti valutativi dei nostri studenti si può passare in rassegna uno dei report più autorevoli nel panorama scolastico odierno, secondo il quale l'obiettivo dell'insegnamento della filosofia nel sistema scolastico dovrebbe essere quello di fornire validi strumenti intellettivi, non solo a comprendere l'esperienza umana nel suo complesso, ma anche e soprattutto a «completare ed integrare le materie tecnico-scientifiche»<sup>10</sup>. Emerge, infatti, dall'analisi dei principali test nazionali e internazionali sui livelli di apprendimento della matematica (Invalsi, Ocse-Pisa, Timss)<sup>11</sup> che gli studenti italiani durante la scuola primaria rientrano nella media o addirittura la superano rispetto ai loro coetanei nel mondo; tuttavia tale tendenza s'inverte a partire dalle scuole secondarie: in questa fase i ragazzi vedono peggiorare sensibilmente e progressivamente la loro situazione. Come trend generale emerge che i nostri studenti sono abili proprio nei tecnicismi (nel "fare i calcoli"), ma hanno sempre più difficoltà quando si richiede loro di formalizzare un problema attraverso argomentazioni e ragionamenti.

In realtà, la filosofia - come originaria garante dell'esercizio di un pensiero critico libero - è puro pensiero della "crisi", essa non può trasformarsi in una nuova disciplina di supporto alle altre, perché essa «non sostiene che sia possibile un superamento finale delle contraddizioni umane»<sup>12</sup>; tuttavia «ci risveglia a ciò che l'esistenza del mondo e la nostra hanno di problematico in sé, al punto da distoglierci per sempre dal cercare una soluzione»<sup>13</sup>. Essa non solo ci fa comprendere come la scienza non possa proporsi come l'unica via d'accesso alla realtà<sup>14</sup>, ma quanto sia e rimanga comunque "complesso" - anche nei termini stessi di un "sistema fisico complesso" - definire e stabilire una qualsiasi via preferenziale alle cose, alla realtà (vedasi ad es. la Teoria della Relatività, la Fisica quantistica e il recente dibattito sulla Gravità quantistica)<sup>15</sup>.

Allora, è proprio vero che «il compito dell'esercizio filosofico sarebbe quello di sconvolgere quell'enciclopedia che proprio la filosofia ha originariamente ispirato»<sup>16</sup>, "mettere in crisi" offrendo un senso attuale a cose vecchie, in modo tale che il cominciamento della "crisi" sia il suo pensiero costitutivo e il suo compimento un nuovo inizio<sup>17</sup>.

---

<sup>10</sup> UNESCO, *Teaching philosophy in Europe and North America*, Report published in 2011 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p. 40.

<sup>11</sup> INVALSI, *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15. Rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado, Rapporto Risultati*, Reportage 2015.

<sup>12</sup> M. Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 48.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Cfr. C. Cellucci, *Perché ancora la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2008.

<sup>15</sup> A tal proposito potrebbe venirci in aiuto il contributo di C. Sini, *È possibile una nuova alleanza educativa?*, «Nóema», 7-1/2016, "Atti". Illuminante anche il lavoro di C. Rovelli, *La realtà non è come ci appare*, Cortina editore, Milano 2014.

<sup>16</sup> C. Sini, *Filosofia e Pedagogia*, «Nóema», 7-1/2016, p. 18.

<sup>17</sup> Come insegna il pensiero della "crisi" magistralmente svolto da E. Husserl in *La Crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2008.

Giorgio J. Mastrobisi, *Il pensiero della "crisi" nella pratica educativa*

Come riattivare, dunque, l'esercizio filosofico nei meandri delle programmazioni disciplinari e dei vari moduli didattici? Forse che dovrebbe essere attuata una *rivoluzione copernicana* della nostra funzione docente? Forse si dovrebbe ripartire dall'inizio, considerando l'inizio già una forma di esercizio del pensiero? Si può attuare una critica della ragione, che non sia atto di fede, ma semplice inizio, *Anfang*, principiarsi del sè invisibile agli occhi, come diceva Aristofane, *nuvole*, *vuoto*, *chiacchiera*. Bisognerebbe iniziare da una domanda, forse proprio dalla domanda: «Professore, lei che ne pensa?» e rimanere installati nella domanda stessa, in un'alternanza sofistica di affermazione e negazione.

Edmund Husserl, a proposito di una rifondazione fenomenologica della "teoria della conoscenza", proponeva di riconsiderare un'antica forma di negazionismo quale si proponeva proprio nella sofistica, soprattutto in Gorgia.

«Contro la tesi parmenidea dell'"identità" di pensiero (*noein*) ed essere, il cui senso era chiaramente che ciò che viene pensato nel pensiero "razionale" e ciò che esiste veramente sono correlati inseparabili, Gorgia obietta, intendendo l'essere nel senso naturale di essere oggettivo (che sta al di là della coscienza), che pensare è rappresentare, ma il rappresentare non è ciò che è rappresentato. Altrimenti anche una battaglia di carri in mezzo al mare dovrebbe essere, se io me ne rappresentassi una»<sup>18</sup>.

Naturalmente al di là del solito gusto sofista per il gioco e di una confusione provocata tra oggetti della fantasia ed oggetti dell'esperienza reali, vi è nella sofistica un chiaro intento di negare non tanto l'esistenza di un qualsiasi mondo al di fuori del soggetto, quanto quello di negare la validità gnoseologica di tale compagine. Nella sofistica si mette in dubbio, pertanto, la validità di una conoscenza intesa come semplice "atto di fede", come inizio di un pensiero del già-pensato, come pensiero indirizzato, "pensiero in ritirata", come si è detto.

Lo spirito sofistico ci sospinge a meditare l'inizio mediante la domanda fondamentale: come è possibile che alcuni caratteri immanenti della nostra conoscenza corrispondano esattamente ed oggettivamente a qualcosa che sta al di là della sfera soggettiva immanente? Se tali vissuti non sono altro che delle manifestazioni soggettive prodotte dal flusso coscienziale, allora possiamo affermare che la soggettività cosciente resta sempre e necessariamente presso di sé, così come un'oggettività trascendente rimane sempre in sé, indipendentemente da ciò che pensa un soggetto situato in esperienza.

Nel dispiegamento di tali interrogazioni si pone la potenza e l'efficacia del ragionamento sofistico, la prospettiva del problema critico-razionale che verrà rielaborato dalla filosofia trascendentale kantiana, sulla possibilità di una conoscenza diretta all'essere trascendente, e sulla ragione di un tale indirizzarsi<sup>19</sup>.

Si comprende subito che l'esercizio del pensiero qui è inteso come esercizio di un pensiero critico, ironico e scettico al contempo, come pensiero del lumicino, che s'intende di verità oggettive solo nel senso di verità riferite a componenti soggettive immanenti, che sono prodotti del giudizio razionale. La

---

<sup>18</sup> Id., *Fenomenologia e teoria della conoscenza* (tr. it. a cura di P. Volonté), Bompiani, Milano 2012, p. 89.

<sup>19</sup> Cfr. Ivi, p. 91.

Giorgio J. Mastrobisi, *Il pensiero della "crisi" nella pratica educativa*

logica è il luogo dell'esercitarsi/estrinsecarsi del pensiero: un insieme di evidenze razionali, formalmente costruite e determinabili, in sé vere e valide per la soggettività, che si riconoscono in proposizioni o enunciati datori di senso. Ecco lumeggiata la funzione del filosofo-insegnante (o insegnante-filosofo), non più semplice latore di idee e sistemi, non più imbrigliato in tecnicismi multimediali, non più ripetitore inesausto e fedele di testi e manuali, neanche detentore di verità didattiche oggettive e standardizzate. La didattica è *in fieri*: l'azione educativa non promana - come si diceva - dalla *Lim*, ma l'attraversa servendosene; inizia con la domanda, una domanda, e percorrendo tutta la classe suscita la *praxis* del pensiero, un pensiero come principio singolare ed universale, che si indirizza alla domanda stessa, ma si alimenta delle fantasie, del docente e poi degli allievi: è un pensiero in avanzamento. Pensiero delle pratiche e pratica del pensiero: esercizio in pratica e pratica dell'esercizio, che si compone e scompone dialetticamente da sé per ritornare a sé dopo aver dato senso alle cose ed alla realtà. Pensiero critico che non disdegna il rischio dell'illusione, della contraddizione e dell'errore: pratica che riafferma una metafisica dell'errore, a cui lo studente è chiamato a non sottrarsi, che lo impegna e lo radica ancora di più nell'illusione, nel collaudare l'irriducibilità delle contraddizioni della realtà e della vita, domini dell'incertezza, a cementare il diritto ad un'identità *terrestre*, ad affrontare l'imprevisto della condizione umana, che - come dice Edgar Morin - è «un insieme fisico, biologico, culturale, sociale, e storico»<sup>20</sup>.

L'oggettività esterna, trascendente, riceve il suo senso proprio dalla soggettività: è il pensiero che pensa Dio, la storia, il mondo, la politica, l'uomo e il pensiero rimane non in sé, in forma di estatica contemplazione, ma nella domanda originaria del pensiero. Dio, la storia, il mondo, la società si compongono nella domanda e prendono forma da essa: è il cominciare che arriva a compimento e ricomincia nell'interrogare disinteressato, intersoggettivo, scettico, ironico e nottambulo della ragione in circolo.

In questo circolo dialogico si crea, dunque, la consapevolezza educativa di esercitare il pensiero, di iscriverlo nelle pratiche didattiche, ma, allo stesso tempo, di allontanarlo fuori da sé, verso le cose stesse e quindi di *e-scriverlo* - come ci suggerisce Nancy - dalla sua stessa pratica. È come se il pensiero donasse il senso alle cose, alle pratiche e poi immediatamente se ne ritirasse, se ne allontanasse.

Il pensiero tocca l'oggetto fin dall'inizio: lo pensa proprio perché l'ha sentito, sfiorato, anche un po' afferrato e maneggiato. Ma tutto ciò ha già spinto l'oggetto un po' più lontano: nella distanza, appunto, di ciò che resta da pensare. Nella distanza di un *dare-da-pensare* che è il dono proprio di ogni cosa del mondo e del mondo tutto intero in quanto tale<sup>21</sup>.

Siamo spinti più in là nel nostro interrogare, nell'apertura infinita al mondo, in cui non vi sono né spazi né tempi localizzati in sé, ma solo corpi, infiniti corpi, sui quali lo spazio-tempo si curva irrimediabilmente e necessariamente (Teoria della Relatività generale!). Proprio perché «il senso ha bisogno

<sup>20</sup> E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO 1999, <http://www1.agora21.org/unesco/7savoirs/>

<sup>21</sup> J.-Luc Nancy, *Il peso di un pensiero, l'approssimarsi*, Mimesis, Milano 2009, p. 10.

Giorgio J. Mastrobisi, *Il pensiero della "crisi" nella pratica educativa*

di uno spessore, di una densità, di una massa e dunque di un'opacità, di un'oscurità attraverso cui esso dà presa, si lascia toccare come senso precisamente laddove esso si assenta come discorso»<sup>22</sup>.

Allora forse sul senso di «tutto ciò-che-rimane-da-pensare» riposa il nostro anelito a filosofare, qui risiede il senso stesso della pratica educativa, il destino della ricerca, sul *pendant* di un pensiero asimmetrico, che ci introduce alle vertigini delle nostre certezze, dove il mondo ricomincia, dove i nostri rapporti con la natura non sono già stati stabiliti una volta per tutte, dove nessuno può sapere ciò che può fare una libertà distopica, «né immaginare quali sarebbero i costumi e i rapporti umani in una civiltà che non sia più assillata dalla competizione e dal bisogno»<sup>23</sup>. Il ritorno del pensiero, nel suo abito di negare ciò che viene affermato e considerato oggettivamente valido nella sua pratica in esercizio, non ci deve far sperare in alcun destino, ma nella contingenza della nostra storia. La filosofia «non ha più quel potere esaustivo che Hegel le conferiva», ma, come aggiunge lo stesso Merleau-Ponty, non può rappresentare una storia preliminarmente svoltasi: essa deve passare «dal concetto al cuore della *praxis* interumana», dove imparerà «a conoscere questa forza della negazione» alla quale si cercherà di opporre la pienezza della storia universale ed oggettiva<sup>24</sup>.

Quindi ogni scrittura, ogni formalizzazione specialistica, in quanto traccia il bordo di un certo determinato sistema simbolico, si deposita fuori del senso che essa stessa cerca di iscrivere: questa *e-scrizione* è la verità ultima dell'iscrizione. Il senso si rende evidente nel cuore stesso della sua assenza, come una sua «concrezione, un ispessimento, un'ossificazione, un indurimento del senso stesso»<sup>25</sup>.

A tale serie di ri-considerazioni se ne deve aggiungere però un'altra: la preoccupazione della società nei confronti della filosofia, intesa come esercizio e pratica del pensiero, è più che giustificata. Infatti, se come si è visto «in essa alberga» il suo contrario, per tale motivo essa non può essere mai considerata un'occupazione seria. «L'uomo serio, se mai esiste, è l'uomo votato ad una cosa sola, alla quale dice sì»<sup>26</sup>. Il filosofo ama il contrario, perché sa che è nella contraddizione che emerge l'attenzione al pensiero che si fa pratica, che innanzitutto fa pratica di sé, esercizio filosofico in fieri. Rinuncia a far coincidere il suo esercizio con ciò che è già espresso, piuttosto si ritrae, se ne allontana per conferirgli senso.

Ecco che allora il linguaggio da adoperare è esattamente il contrario del linguaggio codificato, del linguaggio del *bureau*, del linguaggio del potere, che «sopprime le premesse» e appiattisce le differenze; il filosofo non si sente a suo agio, non prende parte alla mischia, non prende le mosse da alcunché, non è parte in causa, anzi molto spesso «il filosofo non è completamente un essere reale»<sup>27</sup>.

Fornendo un inizio di un'autentica prassi critica, si potrebbe concludere insieme a Merleau-Ponty che:

---

<sup>22</sup> Ivi, p. 16.

<sup>23</sup> M. Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 48-ss.

<sup>24</sup> Ivi, p. 56.

<sup>25</sup> J.-L. Nancy, *op. cit.*, p. 16.

<sup>26</sup> M. Merleau-Ponty, *op. cit.*, p. 62.

<sup>27</sup> Ivi, p. 63.

Giorgio J. Mastrobisi, *Il pensiero della "crisi" nella pratica educativa*

«Obbedire ad occhi chiusi è l'inizio del panico, e scegliere contro ciò che si comprende l'inizio dello scetticismo. Bisogna essere capaci di fare un passo indietro per essere anche capaci di un vero impegno, che è sempre anche un impegno nella verità»<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> *Ibidem*.