

## L'uomo «senza utilità»: la scuola anche come esperienza educativa?

«Scuola Ticinese» propone la riflessione sviluppata dalla professoressa Lina Bertola Ackermann durante la conferenza *L'uomo «senza utilità»* che si è svolta nel marzo scorso presso il Liceo di Mendrisio nell'ambito di una giornata di riflessione del Collegio docenti sul valore degli studi classici.

Dice Aristotele, ed è l'esordio della sua *Metafisica*; «*Tutti gli uomini sono protesi per natura alla conoscenza: ne è un segno evidente la gioia che essi provano per le sensazioni, giacché queste, anche se si metta da parte l'utilità che ne deriva, sono amate di per sé e più di tutte le altre è amata quella che si esercita mediante gli occhi.*»

Poco oltre, parlando di quella forma di sapere puro che nasce quando si sono risolti i problemi pratici della vita, aggiunge: «*gli uomini hanno preso dalla meraviglia lo spunto per filosofare.*» L'indagine scientifica, continua Aristotele, avviene «*senza mirare ad alcun bisogno che ad essa sia estraneo, ma come noi chiamiamo libero un uomo che vive per sé e non per altro, così anche chiamiamo tale scienza come la sola che sia libera.*» Vorrei prendere queste notissime parole come cornice per il nostro discorso.

Lasciamo da parte l'utilità, suggerisce Aristotele, e parliamo della scienza che vive per sé e non per altro. Parliamo della conoscenza come atto libero perché totalmente disinteressato, fine a se stesso.

Questa conoscenza, nelle parole di Aristotele, è «*aspirazione naturale*» degli uomini: è posta nell'ordine del desiderio, del piacere, della gioia. Ma, nelle parole di Aristotele, questa «*naturale aspirazione*» viene riconosciuta e legittimata: diventa progetto razionale, progetto razionale e morale.

A me piace pensare alla scuola a partire da qui: mi piace vederla nascere attorno a questo filo di gioia, di meraviglia, di libertà. Mi piace pensare alla scuola come il luogo possibile in cui far vivere questo progetto. Non penso a un'istituzione ben definita, a una

struttura scolastica, penso piuttosto alla scuola come ambiente particolare. Atmosfera, spazio fisico, certo, ma anche spazio comunicativo, spazio affettivo: un luogo simbolico in cui, proprio nel cuore dell'esperienza della conoscenza che caratterizza questo luogo, «*accade qualcosa*», o forse, più cautamente, in cui può accadere qualcosa e – come cercherò di argomentare in seguito – spesso, qualcosa di «*altro*». Qualcosa di diverso rispetto a ciò che accade fuori. Immagino questa atmosfera come una specie di «*altrove simbolico*» rispetto ai tanti luoghi consueti e alle tante occasioni della nostra esistenza.

Se accogliamo questo sguardo che viene da lontano possiamo chiamare scuola il luogo possibile di una «*naturale progettualità*». E allora mi viene subito da dire che questo non può che essere il luogo dell'educazione. Certo, bisogna che chiarisca: per educazione non intendo affatto la trasmissione di modelli, di modelli di comportamento, di valori o di significati. L'educazione non è il ricevere qualcosa dall'esterno ma è piuttosto qualcosa che accade, che può accadere, dentro ogni individuo, dentro ciascuno di noi. È una faccenda molto privata, molto personale, che riguarda il nostro modo di porci nei confronti del mondo che ci circonda, la nostra personale esperienza conoscitiva e affettiva della realtà.

Troppo spesso pensiamo all'individuo come a un dato di fatto, il punto di partenza «*dato*» di ogni riflessione. Io preferisco pensare invece che l'individuo, il soggetto, sia qualcosa che si costruisce nel tempo. Preferisco pensare all'allievo come a un soggetto in divenire, in divenire verso se stesso. E la scuola potrebbe essere il luogo in cui imparare a riconoscere, con la guida di maestri, questa vicenda personale, a costruire nel tempo la propria personale esperienza, a riconoscerla e a esserne consapevoli. Nel tempo: e qui si può già cogliere l'importanza della dimensione storica della cultura, del sapere, di ogni sapere (che è altra cosa rispetto all'importanza della «*storia*» come disciplina). Questa esperienza del mondo e dei saperi sul mondo diviene esperienza di sé.

E non è cosa da poco! «*Conosci te stesso*»: il messaggio delfico riaffiora come uno specchio senza tempo; lo specchio dell'incontro tra l'uomo e il mondo. Per dirci dove veramente accade questo incontro; per dirci che questo incontro si compie nel lavoro su se stessi, nella profondità e nella solitudine, aggiungerei per l'uomo di oggi, nella solitudine silenziosa di una esperienza di sé.

Una delle versioni per me più affascinanti di questo messaggio universale sta nel frammento eracleo: «*per quanto tu possa camminare, e neppure percorrendo intera la via, tu non potresti mai trovare i confini dell'anima, tanto profondo è il suo logos.*»

È una bellissima metafora del viaggio dentro la vita. Il viaggio dentro di noi, il viaggio verso di noi.

Ma questa atmosfera educativa non rispecchia certo lo spirito del nostro tempo. Il nostro rapporto con la conoscenza, o meglio con le molte conoscenze, il significato e il valore che attribuiamo loro si giocano molto spesso su altre corde.

Per questo poco fa ho immaginato un «*altrove simbolico*» rispetto alle tendenze culturali del nostro tempo. Perché in fondo, forse da sempre, per educare bisogna avere il coraggio di navigare controcorrente. Immaginare di «*volgere lo sguardo*» altrove rispetto a ciò che è dato davanti ai nostri occhi. Nel nostro caso, e per il momento liquido la cosa con una battuta, volgere lo sguardo altrove rispetto a linguaggi accattivanti e seduttivi della conoscenza-informazione-spettacolo.

Chi non ricorda la splendida descrizione dell'educazione data da Platone nel «*mito della caverna*»?

«*L'educazione non è proprio come la definiscono alcuni che ne fanno professione. E dicono che essendo l'anima priva di scienza sono loro che la istruiscono, come se in occhi ciechi ponessero la vista.*» Non è questo educare, precisa Platone: «*non è l'arte di infondervi la vista. Quell'organo già la possiede, ma non è rivolto dalla parte giusta e non guarda dove dovrebbe...*».

È Platone, dunque, a suggerire che forse, rispetto al compito di preparare i giovani a vivere in questo mondo, c'è – nell'educazione – una scommessa in più. Educare è sempre un gesto di coraggio e di libertà. Un gesto semplice, e tra insegnanti forse posso dirlo senza rischiare di apparire patetico, un gesto d'amore.

Vorrei illustrare questa splendida occasione che l'esperienza di insegnanti ci offre con un pensiero di Bertrand Russell; un pensiero che si lega con un impercettibile filo alle parole di Aristotele. Anche Russell ricorda il valore etico e il valore di libertà della conoscenza ricercata per se stessa, e ricorda la ricchezza dell'atteggiamento contemplativo che consente di trovare nella conoscenza la gioia e la realizzazione di sé. «*L'imparzialità che nella contemplazione si esprime come desiderio puro di verità è la stessa qualità della mente che nell'azione si esprime come giustizia e nel sentimento come amore universale che si rivolge a tutti e non solo a chi si giudica utile o ammirevole. La contemplazione ingrandisce non solo gli oggetti dei nostri pensieri, ma anche gli oggetti delle nostre azioni e dei nostri affetti. Fa di noi altrettanti cittadini dell'universo*». E tutto ciò, come per Aristotele, si pone nell'ordine del desiderio: il desiderio di conoscere, con le sue domande sempre aperte. Domande che valgono più di ogni altra cosa, anche se non potremo mai dare loro risposte sicure: «*le domande, dice Russell, allargano la nostra concezione di ciò che è possibile, arricchiscono la nostra immaginazione e intaccano l'arroganza dogmatica che preclude la mente alla speculazione; e nella grandezza dell'universo che queste domande contemplano anche la mente diviene grande ed è resa capace di quella unione con l'universo che costituisce il suo massimo bene*».

Sgorga di qui, in tutta la sua intensità, il sentimento della conoscenza come esperienza fine a se stessa, che trattiene in sé il suo senso più profondo; il sentimento della bellezza e della pienezza di questa esperienza che è esperienza di essere. Tutto ciò esprime armonia tra essere e conoscenza: è la possibilità di essere nella conoscenza come esperienza bella, grandiosa della vita. E qui forse ritroviamo anche quel «vantaggio per l'uomo» con cui Platone obbliga il filosofo a tornare nella caverna, dopo aver contemplato il sole. Dopo essersi nutrito della sua bellezza. Dopo aver compreso se stesso nella luce della verità.

Potrebbe essere delineato così l'orizzonte intenso e affascinante da percorrere insieme con gli allievi. Impresa però tanto difficile perché questo orizzonte educativo appare troppo «altro» rispetto alle immagini di sé che il mondo, la conoscenza, la vita stessa, spesso ci propongono.

«*La natura non fa nulla invano*», pensava Aristotele. E su questa convinzione costruì il suo paradigma scientifico che ha mantenuto in perfetta armonia, per duemila anni, lo sguardo finalistico del soggetto: ha tenuto unite l'esperienza di sé e del proprio agire e l'esperienza conoscitiva del mondo.

La scienza moderna, si sa, ha infranto questa alleanza e questa armonia. Prima il meccanicismo, con i suoi determinismi e con i suoi positivismi che ci hanno costretto a ripensare la libertà e le possibilità stesse della nostra mente. Poi l'evoluzionismo che ha costretto la nostra ragione a fare i conti con la casualità del divenire; oggi, le teorie del caos che ci propongono l'immagine di un universo predisposto al disordine, alla complessità, all'imprevedibilità. E l'immagine del caos invita spesso a pensare possibili derive nichiliste.

Sono solo alcuni accenni, richiamati necessariamente in modo approssimativo e allusivo; elementi sparsi di una vicenda che è la nostra. Una vicenda che non solo ci ha allontanati sempre più dal pensiero di un ordine finalistico, in qualche modo già dato o intrinseco all'universo di cui ci sentiamo parte; non solo ci rende sempre più difficile pensare a un ordine razionale delle cose in cui riconoscere e leggere il nostro divenire; ma pure ci suggerisce un altro rapporto con la conoscenza del mondo di cui problematizza le possibilità e i limiti. E allontana così, quasi per forza, il nostro pensiero della realtà e della vita, la nostra esperienza di noi stessi e del mondo, dalle conoscenze, dai saperi «oggettivi» sul mondo.

Scriva Edgar Morin: «*eccoci dunque minuscoli umani, sulla minuscola pellicola di vita che circonda il minuscolo pianeta, perduto nel gigantesco universo*». Ma poi, però, aggiunge subito: «*ma allo stesso tempo questo pianeta è un mondo, la vita è un universo pullulante di miliardi di miliardi di individui e ogni essere umano è un cosmo di sogni, di aspirazioni, di desideri*».

Ed eccoci immediatamente ritornati ad Aristotele e al filo sottile di progettualità in cui è custodita la possibilità stessa dell'armonia tra essere e conoscenza.

Volgendo lo sguardo «altrove», come indicava Socrate. Perché tutt'intorno, davanti ai nostri occhi, la conoscenza è altra cosa.

La scienza moderna ha costruito il

suo progresso, e l'immagine di sé come fonte di progresso per l'umanità intera, pensandosi come uno strumento, come potente strumento di trasformazione e dominio della natura, a vantaggio dell'uomo. In questo quadro filosofico si è sviluppata tutta una serie di separazioni che agiscono in profondità dentro la nostra stessa esperienza della vita e della conoscenza. E rendono sempre più estraneo a noi stessi l'abito contemplativo della mente.

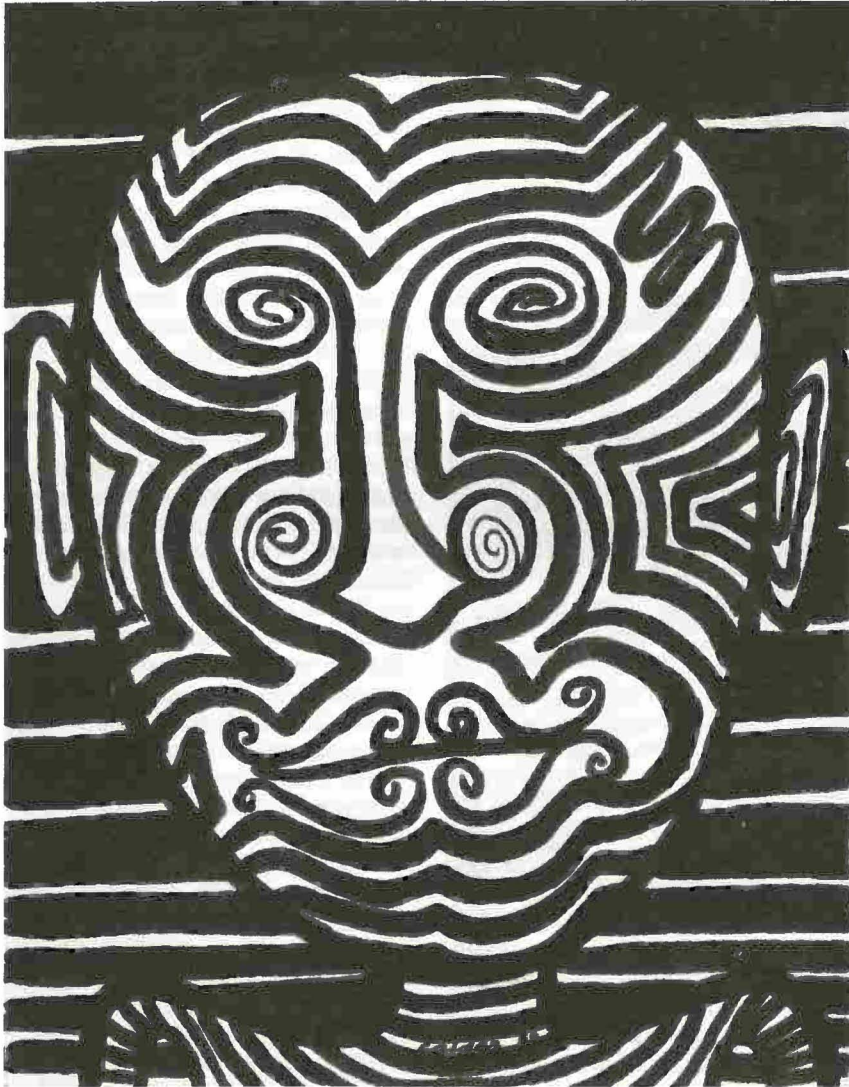
Separazione tra l'uomo e la natura, innanzitutto, perché ora sapere è potere: il sapere dell'uomo è potere sulla natura. La natura (madre-natura degli antichi) diviene un oggetto, una risorsa da sfruttare. Salta per sempre, in un certo senso, la continuità e l'armonia tra ciò che è naturale e ciò che è umano.

E poi separazione tra la vita, che si muove pur sempre in un orizzonte di finalità che le danno un significato, e le conoscenze che divengono invece, sempre più, solo uno strumento di potere, un mezzo utile.

Ma, soprattutto, questo è centrale per il nostro discorso, separazione tra la conoscenza come possibile esperienza viva, intensa, desiderata, e le conoscenze che sempre più si propongono come risultati, dati di fatto, contenuti di sapere, separati dall'appassionata vicenda che nel tempo li ha prodotti. Oggi l'idea dominante è dunque quella di un sapere strumento di tecnologia e di progresso, e in quanto strumento, dato oggettivo che esiste come puro contenuto di sapere, patrimonio di conoscenze attuali, valide, utilizzabili.

Ma, questa idea, questa immagine dominante della conoscenza, ha spinto sempre più sullo sfondo della nostra visione del mondo l'immagine della scienza e delle conoscenze come attività umane. La vicenda del pensiero, il suo movimento: immaginazione, scoperta, creatività. Questa immagine lascia sullo sfondo gli uomini in carne ed ossa, che costruiscono nel tempo le loro conoscenze, il movimento della vita che anima la ricerca. E così recede sullo sfondo, in modo quasi ineluttabile, anche la nostra personale esperienza contemplativa della conoscenza, che si rende irricognoscibile a noi stessi.

Qualche anno fa ebbi modo di condurre uno studio tra i professori di materie scientifiche e colsi allora, anche tra questi colleghi, un'immagine soprattutto pratica, tecnica, strumentale della conoscenza.



Alexander Calder, *Portrait de Arp*, 1956.

Questo dato culturale rende un po' più difficile la sfida educativa e più forte l'esigenza di navigare controcorrente. Per far riconoscere agli allievi l'esperienza della conoscenza come storia, anche personale; per far scoprire loro, nell'insegnamento/apprendimento, l'autonomia del pensiero che ci conduce dal desiderio di capire alla contemplazione. Per far riconoscere l'attività creativa degli uomini che hanno ricercato e ricercano il senso delle cose.

In duemila anni di cultura abbiamo dato voce al mondo nei linguaggi della poesia, della filosofia, delle arti, nei linguaggi delle scienze: con immaginazione, creatività e passione, inseguendo ideali, vivendo conflitti morali e ideologici, percorrendo piste sbagliate e facendo molti, molti errori.

Per fare che «accada qualcosa» negli allievi bisogna riuscire a far sentire loro questa anima, viva dentro tutti i

linguaggi della nostra cultura. Suggerire loro il percorso che ne riconduce i segni ai soggetti che li hanno prodotti, alla conflittualità e alla complessità della loro esperienza conoscitiva, ma anche affettiva, morale e estetica.

Un viaggio a ritroso, verso l'uomo, dentro l'uomo che esprime le sue esperienze, le sue inquietudini, le sue domande e che desidera conoscere, capire.

Privi di questo orizzonte di valori, possiamo solo riconoscere il «valore» più evidente della utilità. Il valore, e lo metto tra virgolette, più evidente e più legittimato nelle forme attuali della razionalità.

L'utilità è diventata il criterio quasi assoluto di valorizzazione della realtà. Spesso, per non dire quasi sempre, la domanda: che senso ha? Che significato ha? Si traduce implicitamente nell'altra: a che cosa serve?

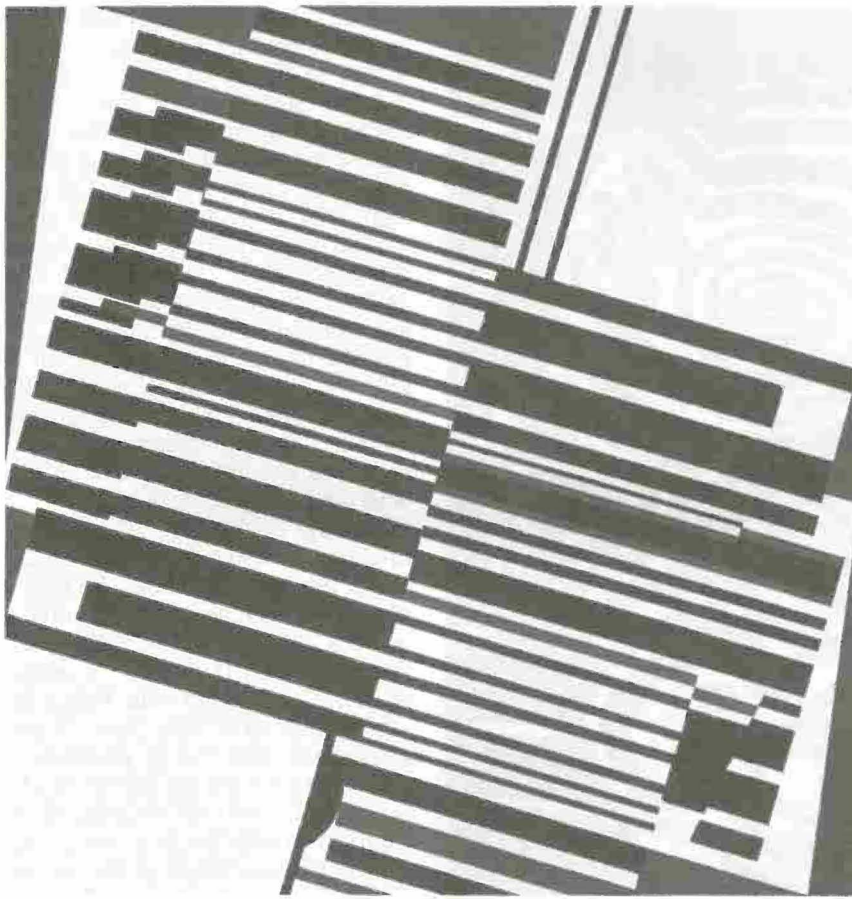
Se ciò che valorizza la realtà, le confe-

risce un valore (magari nel nostro caso possiamo pensare alle materie scolastiche), se ciò che dà valore ad alcunché è il fatto di essere utile a qualcos'altro, è chiaro che le finalità si appiattiscono inesorabilmente sul valore dei mezzi. La nostra razionalità pare oggi tutta impegnata a scegliere i «mezzi migliori», e questo vale anche nell'educazione. Lo si è visto non molto tempo fa nel dibattito sulle lingue straniere, a livello nazionale. Inglese sì, inglese no? Le posizioni in gioco erano tutte risposte tecniche legate alla valutazione degli «strumenti migliori» per comunicare. Non ricordo di aver letto una riflessione sola su «che cosa comunicare?».

Valutiamo quali siano gli strumenti migliori, ovvero più utili, più efficaci, per realizzare qualcosa che sarà, a sua volta, strumento utile, utile a qualcos'altro. E così via. Ma dov'è il fine che orienta la scelta? Da nessuna parte: inghiottito nella logica dei «mezzi migliori», risucchiato dentro queste cose utili che ne prendono il posto, ma non l'anima. Perché ciò che si presenta come utile rimanda all'infinito, in un infinito cieco, senza voce e senza riconoscibilità, il discorso sui fini. Se ne impadronisce ma lo svuota di senso perché in realtà ciò che è utile non può mai farci sperimentare il sentimento del fine; perché mai trattiene in sé il suo significato. Il suo significato scivola sempre su qualcos'altro, rimandando all'infinito questa proiezione di valore.

E così ho reso più esplicito, credo, il titolo della mia relazione: «l'uomo senza utilità». Espressione un po' ambigua e un po' provocatoria per chiederci, molto semplicemente, se sia possibile, da qualche parte, riconoscere la nostra esperienza, il nostro essere e il nostro agire come qualcosa che trattenga in se stesso il suo significato, che valga per il fatto stesso di essere, per il fatto stesso di esserci. Questa, solo questa è la scommessa educativa. Questa, solo questa è la sua sfida. Il suo gesto di libertà, che è anche gesto di amore.

Il coraggio di proporre esperienze conoscitive e affettive che valgono per il fatto stesso di essere vissute e non per ciò a cui eventualmente possono servire. Il che significa accompagnare, attraverso la conoscenza, l'allievo a se stesso, ai sentimenti di inquietudine e curiosità che si aprono e vivono nell'inseguire domande e nell'immaginare risposte; ai sentimenti di gioia e di armonia, che si aprono e vivono



Günter Fruhtrunk, *Hommage à Arp*, 1962.

nell'atteggiamento contemplativo della nostra mente. In modo totalmente disinteressato. Solo perché è bello. Spazio dunque, a scuola, al valore di ciò che può – in questo senso – dichiararsi «inutile». A ciò che non serve a qualcos'altro ma promette e permette esperienze di crescita, di armonia e di bellezza: «Kalòs kai agazos» dicevano i greci: bello e buono. La bellezza come valore morale. Vi ho proposto alcune atmosfere educative.

Solo perfettamente che la scuola reale, quell'istituzione in cui noi operiamo, deve fare i conti anche con tutta una serie di condizioni ed esigenze pratiche molto importanti. Perciò queste atmosfere (e l'ho detto fin dall'inizio) le ho immaginate in una specie di «altrove ideale».

Perché l'impegno educativo spinge la scuola sempre un po' altrove, anche rispetto alle concrete esigenze di preparare i ragazzi con competenze tecniche di ogni genere, utili al prosieguo degli studi.

Ma questo «luogo altro» esiste davvero, laddove esiste «scuola».

Forse è un'idea-limite, ma con una sua forte consistenza e realtà. Perché

solo respirando queste idee la scuola può mantenere – pur nelle mille sue ambivalenze – quella sua anima particolare, quella sua singolarità, quella sua inattualità: quella sua forza, insomma, di navigare controcorrente.

La forza di proporsi diversa: con i suoi propri tempi, con i suoi silenzi, con le sue parole.

Con i suoi propri tempi, che sono i tempi della ricerca, del pensiero, della riflessione. Tempi così diversi da quelli della conoscenza-informazione, appiattiti su un presente assoluto e immobile, senza profondità. I tempi della conoscenza, i tempi della cultura, sono tempi complessi, proprio come quelli che sperimentiamo dentro di noi.

Ma la scuola deve avere la forza di proporsi diversa anche con i suoi silenzi, così lontani dal rumore di fondo e dai mille messaggi urlati che ci assalgono un po' dappertutto.

E con le sue parole, parole che ci conducono e ci guidano sui sentieri di ciò che non è visibile. Parole che ci fanno portare da ciò che vedo fuori di me a ciò che comprendo, e sento, dentro di me. Fin dal dialogo socratico, la parola, il logos, è il modo (non il mezzo, il modo) in cui cercare la verità.

Compito difficile oggi, sfida importante alla civiltà delle immagini. Perché la parola, che sempre più accompagna immagini, sempre più si contrae sullo spazio limitato di ciò che è visibile, di ciò che è lì da vedere, del dato di fatto.

E la dominanza dei linguaggi delle immagini tende a togliere voce alle parole, e con esse al pensiero, che non è mai visibile, alla creatività della mente, all'immaginazione. Alla forza dell'argomentazione, fonte di quella ragionevolezza che ancora, forse, potrebbe contrastare le forme più cieche di razionalità.

Parole senza immagini dunque, o per lo meno che ci sappiano condurre ben oltre le immagini, per poter sperimentare davvero il pensiero.

Non so se con queste brevi riflessioni mi sono già fatta un po' di strada nel tema specifico di questa giornata. So che non sta a me parlare del valore formativo degli studi classici. Ma penso che non sia sfuggito a nessuno come la cornice ideale del mio discorso sia fatta quasi esclusivamente di saggezza antica.

E come la percezione del tempo che c'è tra noi e quelle forme iniziali della nostra civiltà, il continuo percorrere spazi di vicende umane ancora riconoscibili in noi, «qui ora», possa costituire un clima adatto a quel «conosci te stesso» che è stato un po' il nostro filo conduttore.

E infine, non sarà sfuggito di certo a nessuno come il mio «elogio dell'inutilità», del sapere disinteressato, trovi nella formazione classica un terreno adatto ad esprimersi. Meno carico di quelle ambivalenze che toccano forse ad altre discipline che possono – ma spero non lo vogliano! – esibire una loro funzione strumentale.

Certo, volendo, anche per latino e greco si possono trovare buoni motivi pratici, strumentali. Ma io non batterei questa pista.

Lascerei piuttosto che l'utile, «l'utilità» tornasse ad essere quel «vantaggio per l'uomo», vantaggio per l'essere uomo, per l'uomo, senza utilità, appunto.

Quell'essere uomo, razionale e morale, a cui parla, ed è solo un esempio per me molto intenso, la legge morale di Kant, quando mi dice: «*agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona che in quella di ogni altro uomo, sempre anche come fine, e mai semplicemente come un mezzo*».

**Lina Bertola Ackermann**