

## Il docente e la *cura*. Oltre la pedagogia razionale

---

### Educators and *Cares*. Beyond Rational Education

Gaetano Bonetta

*Il docente che dovrà affermare e valorizzare la cura deve compiere all'interno di se stesso non solo un salto professionale e deontologico, ma anche una rivoluzione della sua antropologia pedagogica e didattica. Infatti, non potrà sfuggire a ciò che la cura impone: la consapevolezza dell'insufficienza della pedagogia razionale, fondata sul primato della concezione dell'uomo cartesiano, che separa ed emargina la dimensione non cosciente, tradizionalmente deprivata di validità e incidenza educativa. In tale direzione, il docente dovrà operare una sua profonda trasformazione umana e culturale che parte da se stesso e muove dal recupero della sua vita inconscia, per continuare nell'opera di riaffermare la sua (e di tutti) pedagogia non razionale. È questa che, inserendosi nel discorso scientifico di ambito educativo, tenta di esaurirne i compiti e proiettarla in una nuova dimensione in cui si abiurano le negazioni delle soggettività umane e dell'affettività e si esaltano il "sogno", la vitalità, la creatività, il desiderio espressi con il linguaggio delle immagini psichiche e delle emozioni.*

*The teachers who will have to establish and promote care must not only make a qualitative professional and ethical leap forward, but also bring about revolutionary changes in their teaching methods. Indeed, there is no way they can avoid the fact that care involves an awareness of the inadequacies of a rational education system predominantly grounded on the idea of man as a rational being from which the dimension of the non-conscious has, until now, been marginalized and denied any legitimacy and educational importance. In this regard, they must begin with a profound human and cultural transformation in which their unconscious lives must be lived differently, and proceed to adopt a non-rational teaching method stemming from the present scientific method in order to exhaust all of its objectives in order to project it into a new dimension in which the denial of human subjectivity and affection is repudiated and "dreaming", vitality, creativity and the desires expressed in the language of psychic images and emotions are exalted.*

**Parole chiave:** cura, inconscio, creatività

**Keywords:** Care, Unconscious, Creativity

*Articolo ricevuto:* 12 gennaio 2016

*Versione finale:* 24 febbraio 2016

#### LA FORMAZIONE E LA CURA: UN PERCORSO DI RICERCA

Che grande voglia di resettare che ho! Sento alto il bisogno di azzerare questi stanchi software di pedagogia che ci animano e che spesso si fanno esiti loquaci dei nostri fallimenti. E la *cura*, luce abbagliante accesa qualche notte fa, è fioca fiammella, quasi posta lì, lontana, in un orizzonte irraggiungibile ai nostri lenti cammini, faticosi e titubanti. Sì, la *cura* ancora oggi è come un sogno non ricordato, non letto, non interpretato e, "incorporea", sta come impressionistiche macchie di colori sulla tela bianca e intonsa della pedagogia agognata. Povera *cura*, ferma, immobile, chiede e quasi brama acconce pennellate di colori vivi per una sua vera e cromatica identità di essere una consapevole attività umana. Ma niente da fare! Il pedagogista non è un pittore, e tutti i pedagogisti non pittori rimangono sordi, forse insensibili, impauriti, angosciati dalla conoscenza che trasforma e

libera l'umanità, e allo stesso tempo avari continuano a scrivere formule di pedagogia logico-matematica. Così, si persiste a costruire architetture pedagogiche vuote o, meglio, idealistiche. Non si vuole ammettere e vivere che la pedagogia che *cura* è una pittura, si "dipinge", non si scrive né si ordina. E la *cura* sta ancora lì ad attendere. Sola. Sola con se stessa capisce di essere soltanto una parola.

E noi non riusciamo a dire a noi medesimi ciò che abbiamo dentro e che dentro abbiamo maturato. La *cura* non può mai avere il suo trattato di pedagogia: meglio, non può essere pedagogizzata. Il soggetto della cura, la psiche di ogni soggetto non può essere pedagogizzata. Sì, non può essere pedagogizzata come il corpo e la mente. E allora morte, fine della *cura* se non potrà essa stessa avere un futuro pedagogico, una identità pedagogica? No, assolutamente! Primaria è la sua incancellabile e reale dimensione educativa che fin quando esisterà l'umanità non potrà non essere, perché sempre ci sarà e, se mai finirà, lo farà solo quando l'uomo si estinguerà. Di conseguenza, essendo di per sé educazione, cultura e comunicazione, nel tempo che viviamo, *hic et nunc*, la *cura* potrà e dovrà essere anche soggetta a un iniziale discorso pedagogico da cui non si può non partire. Ma non dovrà essere un formale discorso, uguale a se stesso nella sostanza epistemologica e nella comunicazione linguistica. Parte da sé e analogicamente adatta l'esperienza pedagogica tradizionale al discorso della *cura* senza pedagogia razionale, usa sperimentalmente le modalità delle scienze empiriche dell'educazione per orientarsi nella dimensione di ciò che non si conosce con la ragione ma con la mente psichica che sente le immagini psichiche e le emozioni. E lo farà non tanto per riproporsi come congegno scientifico, ma per diventare altro da sé. Così, da agente di trasformazione, da fattore che trasforma diviene il soggetto che si trasforma quando opera, o s'illude di farlo, per trasformare gli altri. Ciò in forza del fatto che oggi, storicamente, non possiamo fare a meno della pedagogia.

La pedagogia, infatti, è la scienza sistemica e gestionale del cambiamento e dell'integrazione, è la fabbrica della cultura antropologica e della sua uniformazione popolare. Questa nasce quando nell'età della grande rivoluzione materiale ed economica, morale e psichica di due tre secoli fa, l'uomo comprende e ha consapevolezza che può produrre, determinare e caratterizzare l'esistenza umana e in particolare quella che ritiene utile ovvero la sua utopia. La pedagogia che è una scienza del nostro tempo deve dunque divenire il luogo del ripensamento di se stessa, smantellando se stessa poiché la *cura* rifiuta la pedagogia che finora è stata esclusivamente quella razionale.

In tale prospettiva, è inevitabile che il protagonista principale di una tale operazione sia colui che oggi fa, applica e realizza la pedagogia ovvero l'insegnante, il docente. Non può essere diversamente. Costui deve divenire l'iniziatore di un'attività che sa da dove si parte, ma non sa dove si arriverà. E nel fare ciò deve esaltare se stesso e la sua pedagogia per poi, paradossalmente, trasformare del tutto se stesso e la sua "disciplina", la sua scienza, e addirittura arrivare, come pensiamo, ad estinguersi e diventare altro da sé, novella fenice. In altre parole, l'opera-

tore pedagogico che dovrà *curare* deve compiere in se stesso, prima ancora di una radicale riqualificazione professionale e deontologica, una rivoluzione esistenziale e una trasformazione della sua antropologia didattica. Deve pervenire alla consapevolezza dei gravi limiti della pedagogia razionale che si fonda sul primato esclusivo e totalizzante dell'uomo razionale che ha finora trascurato, emarginato e spesso negato la dimensione non cosciente ritenuta ininfluyente dal punto di vista educativo. Quasi paradossalmente, però, per intraprendere i sentieri di un tale profondo rinnovamento, deve muovere dall'attuale pedagogia scientifica per esaurirne i compiti storici e proiettarla in una nuova dimensione in cui si rifiutano e combattono le negazioni delle soggettività umane e dell'affettività e si esaltano il "sogno", la vitalità, la creatività, il desiderio espressi con il linguaggio delle immagini psichiche e delle emozioni.

E noi, in questa sede, ci occuperemo della fase della partenza del cammino della trasformazione, che è quella dell'esaltazione funzionale, culturale e pedagogica del docente, che si formerà per essere pronto a lasciare se stesso e la sua identità. Traguardo indispensabile, questo, che diviene il fattore del mutamento radicale del fare educazione senza pedagogia razionale. Lo facciamo ponendo attenzione all'arricchimento dei patrimoni cognitivi della professione docente. Come più volte, insieme ad altri, abbiamo sostenuto nell'ultimo decennio, la valorizzazione e l'ottimizzazione formativa del docente sono pensabili solo se costui diviene un ricercatore, opera nella prospettiva non dell'esecuzione applicativa, ma della ricerca e della comunicazione della conoscenza delle dinamiche educative e dei processi di apprendimento non solo formali, ma anche e principalmente informali, non intenzionalmente formativi, impliciti e derubricati dai registri pedagogici. Il docente per poterci traghettare verso un'educazione senza pedagogia standardizzata, senza quella pedagogia della trattatistica filosofica e scientifica, deve essere e farsi un docente ricercatore e poi esploratore dei mondi interiori e psichici non conosciuti e forse inconoscibili dalla mente razionale. Mondi che non conoscerà e formalizzerà con la ragione e i suoi linguaggi, ma conoscerà con i linguaggi delle immagini e delle emozioni, delle immagini emotive e comunicherà attraverso il suo rapporto interumano non negante ma affettivo, vitalistico e creativo facendo percepire, poi condividere e infine interiorizzare agli altri le sue immagini interiori. Deve però inizialmente muovere dalla piena conversione culturale ed empirica alla ricerca. Difatti, non c'è efficace docenza che avvia alla conoscenza senza un'attività di ricerca che la sostanzia e caratterizza. Un docente deve essere un ricercatore. Questo è l'elemento principale del suo profilo nella società contemporanea in cui la pedagogia arranca, appunto senza un docente che ricerca.

Nella scuola odierna e negli attuali contesti formativi non si deve insegnare *a* e *per* costruire "modelli", per replicare una soggettività culturale sempre uguale a se stessa, bensì per creare soggettività cognitive in grado di autoformare la propria soggettività culturale e professionale destinata comunque al cambiamento e,

per noi pedagogisti, alla trasformazione umana. In quest'ultimo orizzonte educativo, il docente che trasmette e rinnova i saperi e le norme valoriali è anacronistico, è fuori dalla storia reale, dai reali processi di mutamento sociali, culturali e psichici. Oggi è il tempo del docente ricercatore, che attraverso la sua attività di conoscenza, individua i bisogni formativi reali e le dinamiche di apprendimento delle personalità infantili e adolescenziali in continua trasformazione e di volta in volta storicamente date.

Ma chi è il docente ricercatore che applica il discorso scientifico, fa scienza ed è destinato a esplorare il reale umano inconoscibile alla ragione? Cosa lo distingue dagli altri professionisti formati in riferimento a modelli d'insegnanti categorizzati? Quali i suoi modi di essere e di agire all'interno della realtà educativa? Quali le sue competenze? Quali le funzioni della sua ricerca educativa oggi?

Il suo profilo multiforme è quello di un docente la cui identità umana e professionale nasce e si trasforma nell'essere e nel fare ricerca intorno ai meccanismi della conoscenza dell'interiorità umana. Egli rappresenta il delicato anello di congiunzione tra una realtà educativa agita quotidianamente e tendenzialmente statica perché condizionata da vincoli oggettivi, apparentemente insormontabili e una realtà educativa instancabilmente desiderata, immaginata, rappresentata, in continua trasformazione, determinata dalla componente non razionale del nostro pensiero. Questa si radica ed è l'espressione diretta della natura dell'esistenza umana perennemente, in ogni frazione di tempo, in movimento progressivo. Sono le nuove immagini, le rappresentazioni della realtà pedagogica alternative a quelle attuali, sono i "sogni educativi" che alimentano la dimensione euristica e pragmatica dell'essere formatori oggi: senza di essi la professione docente non ha e non avrebbe mai più senso. La ricerca e il "sogno" sembrano, a prima vista, due dimensioni lontane e spesso contrapposte. Per fortuna comincia ad essere cognizione ben diffusa quella che vuole che il "sogno" sia la fabbrica della creatività, della vitalità, della trasformazione, la sfera del desiderio e delle emozioni ovvero l'insieme di immagini mentali non oniriche che uscite dalle attività del notturno pensiero inconscio trovano coscienza e motivazione nella realtà della veglia. Il "sogno", immagine psichica, che è "visto" e sentito dalla coscienza con le emozioni e i desideri, secondo la vulgata odierna si pone sempre in conflitto con la ragione, alimenta la componente non razionale della realtà umana mentre la ricerca, quella scientifica oggi più invalsa, e nel nostro caso quella educativa, esalta la sua componente razionale, illuministicamente controllabile e controllata e si autodeclina essere la sola oggettiva e reale, giacché solo il razionale è reale. Non è così! Se la ricerca tradizionale si autodefinisce e si connota come oggettiva, verificabile, legata all'evidenza empirica è certamente vero: questa però è una lettura parziale, giacché non contempla e non verbalizza, per il sol fatto di non conoscerla, la dimensione inconscia dell'oggettività umana. L'immaginazione non razionale, il linguaggio inconscio, il "sogno" cosciente sono tali perché sono inintenzionali e interiori, invisibili e intangibili, sganciati dai dati di realtà "oggettiva" e

percepibili alla vista e al tatto, ma sono pur sempre reali e oggettivi. Tale realtà, realmente reale, ci lega all'interiorità invisibile e non conoscibile, l'inconscio: è la strada privilegiata che ci unisce al non cosciente, nella sua dimensione individuale e collettiva. Il "sogno", pertanto, è espressione di un pensiero libero dai vincoli razionali e per questo rappresenta la fonte preziosa di divergenza e creatività sia per conoscere che per trasformare l'uomo.

#### IL NON COSCIENTE COME FONTE DI CONOSCENZA E DI FORMAZIONE AUTENTICA

L'immaginazione non razionale è fonte di conoscenza. Se il soggetto dà voce alle immagini, ai suoni, alle suggestioni non razionali che alimentano la sua dimensione non cosciente, se il soggetto non è irretito dalle negazioni e dall'annullamento del suo io più profondo, esalta e libera le potenzialità di una forma umana che ha nelle ecologiche sinergie tra pensiero cosciente e pensiero non cosciente la sua forza maggiore.

Eppure tradizionalmente la pedagogia o, meglio, tutte le diverse pedagogie, esistenzialista, marxista, empirista, laica, personalistica, ermeneutica e così via, hanno privilegiato approcci e itinerari logico-razionali fondati su valutazioni parziali della realtà umana e, di conseguenza, su una gerarchizzazione tra razionale (conoscenza) e irrazionale (inteso prima semplicemente ed esclusivamente come non umano ora solo come emozione), con la "tragica" conseguenza di sottovalutare nell'intervento pedagogico l'integrazione con una "pedagogia dell'irrazionale" tesa a favorire nel soggetto in formazione la presa di coscienza del proprio vissuto non cosciente e di tutto ciò che da esso scaturisce. Ma cos'è il "non cosciente"?

Per tentarne una definizione, certamente non esaustiva, può essere utile distanziarsi dalle descrizioni tradizionali: non è l'inconscio freudiano, non è "il magazzino dei rifiuti" in cui confluiscono le emozioni, i ricordi, le fantasie, le pulsioni, gli eventi rimossi o che creano sofferenza a livello cosciente. È, invece, una fertile dimensione della psiche che non è possibile cogliere e descrivere con gli strumenti e i linguaggi logico-razionali. Il linguaggio del pensiero non cosciente procede per immagini e il suo laboratorio espressivo per eccellenza è il sogno che consente l'emersione di un pensiero non fatto di parole, ma di "loquaci" immagini silenziose che sono particolarmente direttive nell'elaborazione dei processi decisionali e nell'assunzione dei comportamenti. Le immagini non razionali sono le stesse immagini della memoria non cosciente che spesso compaiono "inavvertitamente" anche nelle ore di veglia.

La dimensione non cosciente, infatti, condiziona non solo i cosiddetti processi psicologici, ma anche quelli mentali, intellettuali e ogni altro comportamento razionale. Come hanno testimoniato innumerevoli scienziati, logici e matematici, operazioni mentali non coscienti condizionano e influenzano i processi di pensiero razionale che conducono alle scoperte scientifiche. Queste, nel loro farsi,

sono assimilabili agli itinerari della scrittura creativa, della pittura, della composizione musicale, della danza. Nascono cioè nello stesso terreno inconscio della creatività, di quella stessa creatività a cui si legano le immagini oniriche e non prodotte dal pensiero razionale. E non solo: le neuroscienze attuali ci dicono e documentano come ipotesi creative, sperimentali o teoriche, che le soluzioni dei problemi quotidiani, che ognuno di noi assume ogni momento, compaiano a livello cosciente solo dopo un periodo di *incubazione inconscia*: più semplicemente molte decisioni sono prodotte prima a livello inconscio e solo dopo vengono adottate a livello cosciente. È importante allora consentire il libero flusso dei processi non coscienti, imparare a riconoscerli, ad ascoltarli silenziosamente attribuendo loro la giusta importanza, spesso preponderante e decisiva.

Ne deriva che non possa esserci nessuna forma di ricerca che sia trasformativa e foriera di cambiamenti reali, se non nasce e non si alimenta psichicamente nel profondo, se non coinvolge l'identità del soggetto nella sua complessità razionale e non razionale. Così concepita, la ricerca rappresenta un momento essenziale e irripetibile per l'affermazione dell'identità individuale e interumana. Diviene il volano per scoprire, rappresentare, costruire saperi e conoscenze intimamente legati ad una "immagine utopica del sé e del mondo circostante", ad una immagine ideale non idealistica, ad un'immagine non razionale vorremo suggerire. Il fare ricerca, l'essere dentro i processi di ricerca rappresenta, in definitiva, un'occasione preziosa per acquisire consapevolezza dei propri bisogni, per dare voce e colore alle immagini ideali, alle fantasie non sempre coscienti, ai desideri, a quelle aspirazioni che ognuno ha dentro di sé.

In tutte le epoche di crisi, anche se ciò non è stato riconosciuto e mai è diventato storia, la dimensione non razionale e con essa quella utopica, per la loro carica divergente e creativa, per il loro andare oltre l'evidente e il certo, hanno costituito l'unica via percorribile verso il cambiamento. Oggi più che mai abbiamo bisogno di dare voce ai nostri bisogni più profondi, di percorrere strade divergenti, di liberare e alimentare quelle energie psichiche, illuministicamente, tenute a freno: sono esse che nutrono quell'esplosiva vitalità, necessaria per attivare processi dirompenti rispetto ad uno *status quo* ormai staticamente degenerativo. In questa prospettiva, la ricerca nell'inconoscibile dell'uomo costituisce l'unica alternativa alla crisi che investe la nostra società e con essa il mondo istituzionale della formazione. Come prima cosa, occorre andare oltre, non indugiare ancora sui proclami. Certo la scuola, la pedagogia, la stessa ricerca educativa evidenziano sempre più la loro inadeguatezza, non hanno più ragione di esistere nelle forme, metodologie, identità tradizionali, ormai consuete e museali. I motivi che fondano la crisi scolastica sono da ricercare nell'esaurimento istituzionale ed educativo della scuola medesima ovvero della scuola della ragione. Disconoscere ciò significa falsificare la realtà. Oggi, la civiltà occidentale è attanagliata dalla sua stessa incapacità di gestire, organizzare e ottimizzare i processi formativi. Nel tempo si sono disgregati i due pilastri su cui si fondavano il valore e la credibilità sociale e

culturale delle scuole occidentali: il grado di identificazione valoriale dell'utenza sociale e la coerenza fra offerta e domanda educativa. E proprio il venir meno di questi principi paradigmatici a far sì che la scuola abbia perso il suo prestigio culturale e sociale, accentuando il suo anacronismo istituzionale.

La scuola è divenuta, così, un'entità sovrapposta ai reali e necessari bisogni della formazione. Infatti, se da un lato assistiamo ad una progressiva e rapidissima involuzione degli spazi educativi formalizzati, dall'altro le nuove generazioni socializzano, comunicano, apprendono e costruiscono saperi e conoscenze in ambienti informali e non formali rispetto ai quali la scuola tradizionale non può avere nessuna velleità competitiva, ma può e deve costruirsi una nuova identità antropologica, facendo ricerca nella dimensione di ciò che è realmente educativo ovvero in ciò che la pedagogia non conosce dell'uomo, il suo inconscio.

Per questa scuola o contro questa scuola c'è necessità di una ricerca educativa che muova dalla convinzione che non possa più esserci formazione e istruzione, se non si trasformano gli ambienti in cui i bambini, gli adolescenti e gli stessi adulti si formano, in comunità di ricerca interattiva e dialogica, consapevolmente radicata nella relazione psichica. In ambienti, cioè, in cui si ritiene che vivano piccoli e grandi uomini concepiti nella loro interezza, nella loro unicità di esseri non concepiti in forma bidimensionale, possessori di due realtà separate, coscienti e non coscienti, e in cui una sia superiore e primaria rispetta all'altra. In questa direzione vanno le comunità che cercano di aggregare e aggregano quei docenti che vedono nella ricerca umana ed educativa un imperativo che nasce dal profondo, che vedono nella ricerca l'unica possibilità per decostruire una quotidianità educativa estremamente problematica, per interpretarla, dando voce alle immagini del "sogno", utopiche ed emotive, indotte dall'essere desiderato e che si addensano in una dimensione ben lontana dai vincoli razionali che la realtà tangibile tragicamente impone.

È importante e irrinunciabile mirare a coltivare i "sogni", colorare le immagini ideali, le fantasie non coscienti, i desideri più profondi e spesso sconosciuti, creare spazi condivisi di espressione e azione per quei bisogni troppo spesso censurati in nome di una pericolosa fedeltà ad una realtà frustrante: tutto questo significa "essere in ricerca" e "fare ricerca" nelle forze motrici reali e non reificate dell'educazione umana.

In questa ottica, la ricerca pedagogica, quella educativa e quella didattica, a loro volta, si trasformano, si animano attraverso forme di impegno pedagogico ed etico che nulla hanno del vecchio immobilismo cattedratico fatto di rigidi ruoli, barriere, *status* acquisiti ed esibiti, ma raramente utilizzati per "sporcarsi le mani" in una realtà che del "sogno" conserva anche la parte più oscura, minacciosa, difficile da interpretare e decodificare.

## LA "RICERCA" DELL'EDUCAZIONE E DEL DOCENTE

Investire energie in una ricerca educativa che voglia essere autenticamente trasformativa vuol dire, innanzitutto, acquisire la consapevolezza che si è di fronte ad una realtà pedagogica che non dominiamo, una realtà educativa sistemicamente integrata in una realtà culturale, sociale, cognitiva, ma anche psichica, epistemologicamente e antropologicamente diversa da quella che riusciamo a rappresentarci. Essa non può essere conosciuta attraverso le cornici interpretative, gli schemi e gli strumenti d'analisi consueti né tanto meno attraverso le prassi della ricerca pedagogica tradizionali. Il mondo psichico, comunque reale, non si pesta al riduzionismo epistemologico del pensiero pedagogico dominante e dogmatico. È necessaria una rottura paradigmatica rispetto al passato: devono essere adottate logiche alternative alle usuali interpretazioni dei costrutti di apprendimento e insegnamento per pervenire ad un'idea di formazione e un'idea di ricerca pedagogica autenticamente trasformative. Di qui l'urgenza di fare ricerca sulla stessa ricerca: si devono superare idee sclerotizzate, dogmi inconsapevoli, schemi, modelli e strategie di ricerca che evidenziano tutta la loro inadeguatezza nell'orientare la lettura interpretativa e i processi d'intervento su una realtà che non si presta a essere classificata, categorizzata, ingabbiata nelle configurazioni tradizionali.

Nella perenne caoticità di un'epoca storica che si caratterizza per l'incessante sconvolgimento degli equilibri e per l'assenza di fondamenti stabili, di costrutti che possano orientare l'agire dei formatori, la ricerca educativa assume una diversa funzione.

L'eco di alcuni versi di Eugenio Montale ci aiuta a cogliere il senso profondo dei cambiamenti che stiamo vivendo: "Non chiederci la parola che squadri da ogni lato, l'animo nostro informe, e a lettere di fuoco lo dichiari e risplenda come un croco perduto in mezzo a un polveroso prato". Montale è ben consapevole che i poeti non hanno parole per illuminare e definire "a lettere di fuoco" l'indicifrabile condizione dell'animo umano. Allo stesso modo gli educatori ben sanno che la pedagogia e con essa la ricerca educativa non possono avere la presunzione di indicare "la formula che mondi possa aprirti", non possono rivelare verità assolute che conducano verso mondi migliori.

"Ciò che non siamo, ciò che non vogliamo": e, nell'analisi di quanto dell'essenza profonda del fare educazione è stato dimenticato e spesso tradito, stanno la radice e la grande motivazione della reinvenzione del ruolo del docente ricercatore; sono i bisogni inconsci, le dinamiche intrapsichiche e intersichiche a guidare le nostre rappresentazioni della realtà formativa e quindi i nostri intenti, le nostre azioni. È una diversa lettura dell'identità umana il punto di partenza di ogni pedagogia trasformativa che voglia aprirsi a nuove prospettive teoriche e operative.



Per uscire dalle prospettive anguste, per far sì che "la storta sillaba e secca come un ramo" torni a germogliare, occorre dare voce e cittadinanza educativa alla dimensione non razionale che orienta i vissuti di tutti i protagonisti della scena formativa, occorre andare oltre la razionalità apparente e rifondare la professionalità docente sull'ascolto partecipato, empatico, dialogico di quanto in noi e nell'altro è stato nascosto dall'aderenza razionale ad una realtà priva di immagini non razionali. Senza istanze non coscienti, senza fantasia creativa non razionale non vi sono desideri, non vi sono speranze, non c'è voglia di investire energie emozionali e psichiche in nuove rappresentazioni, nuove immagini, reinvenzioni della realtà umana.

In questa prospettiva, l'unico punto fermo, per il ricercatore immerso in una realtà educativa, multiforme, dinamica, in continuo mutamento, è costituito dalla condivisione di alcuni principi fondamentali che ci piace ricordare: l'apprendimento è un processo biologico, naturale, culturale e psichico e come tale è la risposta all'interazione con l'ambiente fisico, sociale e tecnologico per un susseguirsi di resilienze progressive; l'insegnamento può agevolare e potenziare i processi di apprendimento, ma può anche comprometterli gravemente, incidendo in modo negativo sulla voglia innata di scoprire, esplorare, fare ipotesi, costruire relazioni cognitive, emozionali, sociali, infine desiderare, l'attività più sublime e gratificante per l'uomo; non può aversi nessuna forma di apprendimento che non sia sinergicamente animata da un vissuto emozionale e da pulsioni profonde più o meno consapevoli; l'educazione ha una sola priorità, promuovere la libera espressione dell'identità umana e interumana, garantendo attraverso ambienti, strategie, relazioni di apprendimento multiformi e multimodali, l'emancipazione di ogni individuo in un'ottica il più possibile inclusiva e democratica.

Quanto sino ad ora detto ribadisce l'idea fondante che lega sinergicamente la formazione alla ricerca e che investe da un lato in una nuova dimensione della ricerca educativa, dall'altro in una nuova professionalità docente, quella del docente ricercatore che esplora, naviga e convive con ciò che di sé e degli altri non conosce con la mente razionale ma che comincia a "governare" con la sua mente non razionale, con immagini psichiche, emozioni e desideri. Tale percorso è orientato da un'idea di ricerca educativa che si connota come formativa e, allo stesso tempo, trasformativa; *formativa* perché finalizzata a valorizzare la capacità epistemica dei docenti, coltivando la loro competenza nel costruire nuovi saperi e conoscenze pedagogiche che realisticamente aiutano a vivere senza angoscia il presente dimezzato; *trasformativa*, perché capace di andare oltre se stessa, perché capace di andare oltre i processi di osservazione, analisi, descrizione, per elaborare "saperi" pedagogici nuovi, situati, contestualizzati, anche se non rubricabili, enciclopedalizzabili, "sfuggenti" perché non esprimibili con i linguaggi razionali, capaci però di incidere sulla qualità dei processi reali di istruzione e formazione. In tale prospettiva, la formazione e la ricerca sono intesi come processi sociali situati nelle pratiche educative. In essi la dimensione interpsichica, quella connes-

sa all'interazione con gli altri, sostiene e alimenta la dimensione intrapsichica, quella legata alle dinamiche individuali, promuovendo costantemente la tensione alla trasformazione insieme al bisogno e al piacere di affrontare la conoscenza della realtà educativa come un'interminabile avventura emozionale e cognitiva.

In questa ottica, il *learning-on-the-job* diviene il punto di partenza di ogni processo di ricerca: è dalla riflessione sull'esperienza, *visibile* ma anche *invisibile*, che hanno origine i progressivi processi di decostruzione e reinterpretazione dinamica degli schemi di analisi e d'azione, delle mappe mentali, degli assunti e dei modelli pedagogici impliciti ed espliciti di riferimento per poi pervenire alla formulazione di nuove ipotesi interpretative, alla elaborazione di prospettive divergenti che a loro volta sostengono l'implementazione di piste di lavoro creative, radicate nei reali contesti di riferimento, in specie comunitari ove lo psichico individuale si esalta nella sua interazione con altri soggetti psichici.

Queste nuove prospettive sono intrinsecamente orientate dalle energie vitali generate dalle immagini non razionali di una realtà educativa, rappresentata e desiderata in modo non sempre cosciente. La dimensione non razionale, spesso tradotta razionalmente in dimensione utopica della formazione, gradualmente riconosciuta e rielaborata dai soggetti che formano la comunità, alimenta l'apporto creativo nei processi di ricerca. Questa creatività è espressione dirompente della proiezione dei bisogni non coscienti, profondi del soggetto e del gruppo e investe la dimensione conoscitiva nella sua totalità. I fattori non coscienti, infatti, possono contribuire alla decostruzione delle letture pedagogiche tradizionali della realtà, possono evidenziare la "falsa coscienza" di queste interpretazioni e, attraverso la loro carica creativa, far sì che il soggetto rifiuti i vincoli contingenti, frantumi le norme, i modelli, le letture dettate da una tradizione pedagogica ideologicamente statica, autoriproduttiva, autopoietica e per questo conservatrice.

#### PER UNA "ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE LA REALTÀ UMANA"

I docenti ricercatori e le comunità di ricerca devono percorrere faticosamente un itinerario conoscitivo impegnativo: non applicano fedelmente teorie formulate da altri, non emulano, non riproducono, bensì tentano di elaborare e creare nuovi saperi, nuove conoscenze, nuove teorie interpretative, nuovi modelli d'intervento provvisoriamente coerenti con un'immagine di realtà educativa non razionale e per questo utopica. Si ha così, nelle situazioni di ricerca più creative, quello che Karl Mannheim, indagando il ruolo che l'inconscio ha nella formazione dell'ideologia e dell'utopia, ha individuato come il passaggio dalla realtà esistente all'*utopia*, come progetto che determina la rottura dell'ordine e degli equilibri preesistenti.

In prima istanza e immancabilmente, bisogna prendere le mosse dall'analisi della complessità del contesto socioculturale in cui oggi si svolge la funzione do-

cente. Vanno evidenziati, anche all'interno del panorama europeo, gli effetti che il passaggio dal modello organizzativo burocratico-amministrativo ad un modello fondato sull'autonomia scolastica (organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo) hanno avuto sull'esercizio della professione docente. Se da una parte si trasformano e diventano sempre più impegnative le funzioni e le responsabilità degli insegnanti, dall'altra permangono l'insoddisfazione e il malessere determinati non tanto da una retribuzione non adeguata e non competitiva quanto dalla diffusa coscienza dell'insuccesso professionale e dello scadimento della funzione sociale, dalla scarsa qualità dei processi partecipativi e gestionali, dal deteriorato clima organizzativo e relazionale vissuto nelle scuole e nelle aule, dalla incapacità di gestire i continui mutamenti in atto non sempre percepiti come adeguata e rispondenti ai propri bisogni. Una strada percorribile, allora, per gestire in modo partecipato e propositivo i mutamenti in atto, potrebbe essere il sentirsi e l'essere parte integrante di quella che è stata definita una "organizzazione che apprende" e che trasforma, aggiungiamo noi. A caratterizzarne la cifra è la costante simbiosi tra i bisogni, le conquiste individuali e quelle della collettività, tra gli apprendimenti del singolo docente e gli apprendimenti della comunità educante nella sua complessità e nella consapevolezza partecipata di costituire una comunità di individui con proprie realtà individuali e sociali, con proprie identità, nella osmotica compattezza di cosciente e non cosciente, che convivono interattivamente muovendo primariamente dalla loro caratterizzazione di comunità umana. Ma affinché un'organizzazione scolastica possa davvero trasformarsi in una organizzazione comunitaria che apprende, conosce, si forma nella interezza umana dei suoi attori è necessario che diventi una comunità di ricerca aperta a forme di interazione e collaborazione con gli altri enti del territorio impegnati nella ricerca formativa, ma che ora sono concepiti all'interno di un sistema in cui i soggetti protagonisti sono considerati nella loro dimensione totale e nella loro completezza umana e non solo dal punto di vista formale e istituzionale. Solamente così potrà sparire l'alunno dimezzato, cioè l'alunno concepito come solo detentore delle risorse mentali.

Contro ogni forma di velleitarismo, non ha realisticamente senso immaginare e delineare il profilo professionale credibile e sostenibile del docente ricercatore che esplora, se non si trasformano le istituzioni scolastiche in ambienti capaci di promuovere e sostenere continui processi di ricerca attraverso i quali *ricercare* e *ricentrare* il senso profondo dell'insegnamento, che va ben oltre la pura trasmissione culturale e l'alfabetizzazione strumentale, l'acquisizione di competenze o lo sviluppo delle capacità. Senza una scuola organizzata come comunità di ricerca, il docente ricercatore rischia di essere egli stesso vittima di pericolose forme di delirio di onnipotenza, di *supermacismo didattico* e *cinismo educativo*. Una scuola che voglia davvero essere *habitat* privilegiato di ricerca a più livelli, trasformando il gruppo docenti e il gruppo classe in comunità umana di ricerca, è una scuola che privilegia il rapporto diretto con la realtà coinvolgendo l'adulto e l'alunno nella

loro totalità, una scuola che supera il metodo dialettico e favorisce il metodo argomentativo e interrelazionale. Una scuola consapevole che essa non sia solo luogo cognitivo, ma luogo psichico e che le esistenze scolastiche di docenti e allievi sono innanzitutto relazioni umane fatte di emozioni e di desideri di vita e di creazione, di sogni reali. Soltanto in tale cosciente contesto potrà risvegliarsi il desiderio di conoscenza e di apprendimento, la voglia e il bisogno di fare domande, individuare problemi, formulare ipotesi, discutere, sperimentare, collaborare, senza pervenire a sintesi, soluzioni chiuse, definitive.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT H., *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1987.
- BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2015.
- BODEI R., *Geometria delle passioni. Paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 2010.
- BONETTA G., "La dimensione non cosciente nella formazione", in *A mente aperta*, a cura di E. Frauenfelder e F. Santoianni, Pisanti Editori, Napoli 2009, pp. 247-256.
- BONETTA G., "Una nuova frontiera pedagogica: dall'uguaglianza all'università", in *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, a cura di E. Frauenfelder, O De Sanctis, E. Corbi, Liguori editore, Napoli 2011, pp. 187-199.
- BONETTA G., "La pedagogia: in principio era integrazione sociale", in a cura di P. Mulè, *Pedagogia e recupero tra teoria e prassi*, Armando, Roma 2013, pp.109-122.
- BRUCO G., *La zucca di Cenerentola. L'errore pedagogico*, Manni, Roma 2005.
- BRUNI E. M., *Achille o dell'educazione razionale*, Marsilio, Venezia 2012.
- BRUNI E. M., *Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione*, in «Paideutika», *Senso e azione in educazione*, n. 21, XI, 2015, pp. 53-72.
- CAMBI F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2000.
- CAMBI F., *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma 2007.
- CAMBI F., ULIVIERI S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- CONTINI M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- COULTER J., *Mente conoscenza società*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1991.
- DAMASIO A. R., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, trad. it., Adelphi, Milano 1995.
- DAMASIO A. R., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 1999.

- DI FRANCESCO M, PIREDDA G., *La mente estesa. Dove finisce la mente e comincia il resto del mondo?*, Mondadori Università, Milano 2012.
- GENNARI M., *Filosofia del pensiero*, Il Melangolo, Genova 2007.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, trad.it., Rizzoli, Milano 1996.
- GUERRA G., *Mente e scienze della vita. Un'introduzione alla psicologia*, Carocci, Roma 1997.
- LEGRENZI P., *Come funziona la mente*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- LIBET B., *Mind Time. Il fattore temporale nella conoscenza*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 2007.
- MASSA R. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- MORTARI L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma 1993.
- PROFETI L., *L'identità umana*, L'Asino d'oro, Roma 2010.
- RIVA M. G., "La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva", in *Pedagogia oggi*, 2, pp.21-39.
- SANTOIANNI F., STRIANO M., *Immagini e teorie della mente*, Carocci, Roma 2000.
- STROLLO M. R.(a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche*, Franco Angeli, Milano 2007.
- ZAMBRANO M., *Verso un sapere dell'anima*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.