

⑥ /b

Pedagogia e “aree marginali” di apprendimento: l'errore, la perdita

In questa dispensa (parte B) continuiamo a prendere in considerazione l'apprendimento causato da accadimenti non previsti, non programmati né programmabili. In un primo momento analizzeremo com'è cambiata l'idea di apprendimento in rapporto al concetto di errore: il vecchio adagio «sbagliando s'impara» sembra poggiare su solide osservazioni e dati reali, perché l'errore può permettere la sostituzione di una regola non adeguata con una più corretta. Di seguito, con Ivo Lizzola affronteremo il tema della perdita e della sofferenza come occasione (non cercata, ma tuttavia sempre presente) per scoprire la vita nei suoi aspetti non rimovibili.

1. Apprendimento ed errore¹

L'errore è la manifestazione di uno scarto rispetto a una norma, indipendentemente dall'origine di quest'ultima. [...] Nell'insegnamento, può trattarsi di una norma generale definita da una particolare disciplina [...] o di una norma definita dall'insegnante in una classe, avente dunque un carattere spesso molto personale. [...]

Tradizionalmente, il concetto di “errore” è stato a lungo collegato a quello di “sbaglio”, con tutte le connotazioni conseguenti. Non a caso, alcuni vecchi manuali di pedagogia raccomandavano agli insegnanti di non scrivere mai un'espressione errata alla lavagna, affinché non venisse adottata dagli studenti. Nelle attuali concezioni pedagogiche, lo status dell'errore ha subito un profondo mutamento. Ha perso l'aspetto di “sbaglio” [...], a tutto vantaggio della manifestazione di una conoscenza (certo non conforme a quella auspicata dall'insegnante, ma che deve essere considerata in quanto tale e di cui è meglio ricercare l'origine per poterla ricostruire correttamente). [...]

Secondo questa prospettiva, l'errore non è più la manifestazione di una non conoscenza che va corretta o ignorata, bensì quella di una conoscenza inadeguata sulla quale può esser costruita la conoscenza corretta. Così, un errore classico degli alunni della scuola elementare del tipo « $3,5 + 4,8 = 7,13$ » può esser visto come la manifestazione di una regola che lo studente si è costruito a partire dalla regola dell'addizione dei numeri naturali e che applica anche ai decimali, considerati come coppie di numeri naturali separati da una virgola. S'impone allora una ricostruzione che vada a stabilire un corretto funzionamento, per evitare che una volta corretto il singolo errore, questo si ripresenti all'esercizio successivo. [...]

¹ Il testo che segue corrisponde a: J. COLOMB, *Erreur*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Parigi 2005, 381-382 (trad. it. di D. Lago).

In quest'ottica, l'alunno non è considerato come un soggetto che arriva a scuola sprovvisto di quelle conoscenze che ci si propone di insegnarli, ma al contrario si immagina che egli possieda già una certa conoscenza, per quanto imperfetta o addirittura erronea. All'insegnante spetta il compito di prendere in carico questa conoscenza imperfetta, per farla evolvere verso quella conoscenza che il processo di insegnamento intende favorire. Ad esempio, degli studenti delle medie che rispondessero «la lana riscalda» manifesterebbero una rappresentazione del concetto di calore assai lontana da quella del fisico. [...] Numerosi altri esempi potrebbero essere fatti; essi hanno tutti l'obiettivo di condurre a una miglior conoscenza del funzionamento cognitivo dell'alunno di fronte a una situazione-problema e di permetterci quindi di analizzare meglio le dinamiche osservate. Questi lavori si rivelano importanti in una prospettiva costruttivista dell'apprendimento, nella quale la risoluzione di un problema gioca un ruolo centrale [...].

2. La sofferenza, la malattia, il congedo: si può imparare dal dolore? ²

Cercare pensieri e parole sul confine della vita

Tra gli altri, ma con una lucidità di pochi altri, [Hans Georg] Gadamer ha messo in rilievo come appartenga all'essenza storica dell'uomo imparare dall'esperienza della vita; anzi, seguendo Eschilo: «imparare attraverso la sofferenza (*pathei pathos*)» (Gadamer, 1983).

Ciò che l'uomo deve apprendere attraverso la sofferenza «non è una nozione qualunque, è l'intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo, la comprensione dell'insopprimibilità della sua distanza dal divino. È, in definitiva, una conoscenza religiosa, la stessa da cui deriva l'origine della tragedia greca». [...]

È particolarmente duro per le ragazze e i ragazzi che incontriamo il confronto con la vulnerabilità e l'incertezza: avviene nel momento della scoperta del proprio corpo desiderante e, quindi, mortale. Chiamato a nuova nascita, ma anche a lasciare e a prendere congedo. [...]

Ma «imparare attraverso la sofferenza» è il grande, delicato e quotidiano richiamo che donne e uomini sentono tra loro tutte le volte che nelle loro storie, nelle storie tra loro, si danno i tempi del soffrire, del congedarsi, del dovere ridisegnare il progetto di vita. Accompagnandosi, adulti e giovani, a stare in presenza e a ri-esistere, a coltivare attenzioni al crescere in umanità e cura o almeno a serbare brandelli di umanità.

La sofferenza – pensiamo alla malattia che ne è una forma d'evidenza immediata – espone ognuno di noi all'altro, anche se «è anzitutto un sentimento che viene vissuto da ciascuno in modo particolare e unico» (Kanizsa, 2001). Ed è, allo stesso tempo, attesa di comunità. Davanti o dentro la malattia muoiono parole e, insieme, parole essenziali sono attese e ospitate. [...] Le ferite inferte alla vita del corpo incidono interrogazioni nella carne delle donne e degli uomini: capaci di generazione e mortali, mortali portando la speranza di sperare.

La malattia è una delle tante esperienze di sofferenza delle donne e degli uomini ma, a differenza e più di altre, diventa simbolo e figura del soffrire. Forse perché la malattia, come esperienza umana, chiede sempre di tenere insieme la spiegazione di qualcosa con la comprensione di qualcuno, la ricerca di senso e lo sviluppo di un sapere. Ombra di un corpo che è, in origine, fragile e meraviglioso dono, luogo di cure, di gesti, di sussurri destinati.

Da sempre i modi di vivere la malattia, e di curarla e sostenerla, svelano i paesaggi interiori profondi degli uomini e delle donne; e li costruiscono, li ospitano. Questo è lo spazio dell'alleanza, della

² Il testo che segue riprende alcuni passaggi dei capitoli 3 e 4 del seguente volume di Ivo Lizzola: I. LIZZOLA, *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città aperta, Troina 2002, 89-91, 92-94, 129-132, 135-137, 139-140, 144-146.

prossimità, dell'amicizia: contro la radicale estraneità reciproca delle coscienze. Movimento instauratore di senso, tra persone mortali, il cui tempo s'apre ad altre dimensioni, di evento.

Convivere con la malattia e prendere cura

Il tempo della malattia per ciascuno di noi è segnato dalla prova e dalla provocazione alla libertà. Prova e provocazione per *una* donna, *un* uomo come pure per la rete delle loro relazioni di vita. Anzitutto perché emerge un obbligo a un ridisegno (pratico e dei significati) delle forme della vita. Un racconto di vita viene «sorpreso» dalla malattia. E si trova «invaso» nel corpo e nel tempo da questa presenza, che si svela presto parte di sé, presenza con cui fare i conti. E che svela parti di sé non conosciute che ora emergono come nuove immagini dal profondo e come le concrete sensazioni del proprio corpo che reagisce e s'indebolisce. [...]

È faticosa, la malattia, sempre angosciante, estranea. Abitato nel corpo dall'estraneo, dal nulla. Da qualcosa che ha a che fare col mistero della vita. Resta lo scarto. È corrosiva la malattia, riduce gli spazi (del lavoro, dei consumi, degli affetti) e ridisegna libertà e responsabilità. Ad esempio ponendo in questione la fiducia in te stesso, e ponendo il problema del fidarti di altri. Dell'affidarti.

Le storie uniche delle ragazze e dei ragazzi

«Non si sa da dove partire a pensare». Lo dice a mezza voce Nico, poi va via in fretta nel corridoio. La sorpresa è di quelle dure, che mozzano il fiato. I ragazzi sono raggomitolati e rattrappiti dentro alla conferma che Ale si è gettato dal viadotto. Nessuno di loro vuole provare a ridurre la radicalità della domanda con chiamate in giudizio, o condanne, o indicazioni di cause. Non fanno loro quella che è la prima reazione di molti, di quelli che (forse perché sono o si fanno più lontani) con fretta sospetta rispondono alla domanda: «perché?». Quelli che cercano una spiegazione in cause, tutte, troppo superficiali e parziali; oppure chiudono il mistero dell'altro e del suo gesto sotto il macigno d'un giudizio. Quando, poi, non lo scagliano contro i più vicini a lui.

I ragazzi restano, invece, con la domanda. Restano con la loro domanda, «*perché, Ale?*», ma anche con la domanda di Ale: «*Perché vivere?*».

Il pianto è silenzioso, i gesti di rabbia; i ragazzi e le ragazze si stringono, fan catena tra loro sull'asfalto, sotto il grande salice del cortile della scuola. Poi sciamano e rifanno la catena, ora un po' più larga (ci sono anche quelli della compagnia che han lasciato subito il lavoro, raggiunti al cellulare) attorno ai pilastrini fuori dall'Oratorio. Impediscono di entrare nel loro dolore. E in quella domanda, che molti sentono come fosse uno specchio. Una domanda che sentono loro. O che è il rovescio di una domanda loro, anch'essa rannicchiata nell'ombra di paesaggi interiori difficili e carichi di tensioni.

Tutti abbiamo scoperto e teniamo dentro di noi un'ombra. Dalla quale spesso fuggiamo. Ora loro vi stanno sostando.

«*Non si sa da dove partire a pensare*». Il suicidio di un ragazzo è un oggetto impossibile per un pensiero che cerca ragioni. Specie il suicidio di un coetaneo, d'un amico. Affiora solo ciò che nel pensiero si considera «residuale»: il ricordare, l'aver nostalgia, le parole condivise un tempo, lo scavo negli ultimi incontri, nei gesti, l'immaginare. Oppure «si parla più del metodo, del modo, che del fatto»: il fatto pesa, resta nell'ombra, non lo si può rappresentare. L'immagine possibile è solo quella del modo, del come.

Quando rabbia e sospensione lasciano qualche crepa, qualche spiraglio al contatto con gli adulti, allora si tocca quasi la confessione a sé e ad altri della loro non estraneità dal suicidio. «*Non c'è bisogno di fatti gravi per rompere l'equilibrio della vita*» dicono a mezza voce, e parlano di disorientamenti provati anche di recente, e non solo una volta. E si sente che in quel dire di Mara che «*si può vivere come se la vita fosse una cosa da tirarsi dietro*» c'è quella nausea esausta del «dibattersi dentro la

bonaccia» [...] di cui parlano le pagine di Winnicott dedicate all'adolescenza. Nausea esausta in cui la tentazione della resa s'annida. Impedita solo da fragili tenerezze, o da uno sguardo trasparente che incontri, o da un pezzetto di sogno che continua a galleggiare, o da una cosa che sai fare bene... Per tante ragazze e tanti ragazzi è troppo lento il passare del tempo, del tempo nel quale «si sentono futili, e in cui non hanno ancora trovato se stessi» (Winnicott, 1968).

Gravemente, con serietà pesante o con bruschi ed eccessivi gesti, i ragazzi della compagnia di Ale comunicano a mezza voce luoghi e ombre dei loro paesaggi interiori, parlando tra sé e sé. «*Non ci si trova un posto, nella vita*»; ma anche, e più disperatamente, «*chi si suicida è già morto dentro*». Assorti, parlando di parti di sé, rimescolate e in lotta. «*Manca una fede, qualsiasi ma una fede, se sono morto dentro*».

Pare che si colgano, sorpresi, come se fosse la prima volta, in una improvvisa immobilità. Che durerà nel tempo (per alcuni per molto tempo). Che sospenderà qualche volta, il migrare, il rumore, seguendo i ritmi del ricordo e della nostalgia. Aprendo, forse, con il ritmarsi dei racconti e degli affetti, una nuova storia del gruppo dei compagni, dei coetanei e delle coetanee più vicine a chi si è tolto la vita giovanissima. L'improvvisa immobilità sorprende, quasi fosse l'improvviso svelamento della insostenibilità del vivere tutti presi dal «culto del vivere»: intenso, veloce, senza respiro. «*Basta con questo culto del vivere!*» dice Michele.

Dalla frenesia all'immobilità: come se fosse sopraggiunta la fine di quella vita in fuga continua. Come se la frenesia del «culto del vivere» non contenesse che una prova d'inganno verso il morire. Una prova di evitamento che non può che rivelarsi impossibile.

Questi adolescenti pare segnalino agli adulti che non trovano spazio, ascolto, possibilità d'elaborazione per la loro debolezza, per la nausea, per la confessione di una paura, o di una solitudine. E così si prendono quello spazio, fuori, nella rabbia e, dentro, nel senso di colpa o nella disistima. Spazio che è preso dall'ombra, nella quale si intrecciano il desiderio e la forza dell'amare, e la forza del senso di distruzione.

«*Il debole, ormai – notano i ragazzi – è visto come debole e basta!*». Ora la debolezza di ognuno è allo scoperto, nello specchio di Ale. Nudi, e presi dalla morte. Per ora incapaci di immaginazione e parola, quindi nell'impossibilità di usare le emozioni, i sentimenti e le pulsioni per ribadire la vita, la vitalità.

Nelle ragazze, nei ragazzi è il corpo, il corpo proprio, che pare portare dentro di sé la fissità, la dissoluzione, del corpo dell'amico. Come se fosse una possibilità che, nascosta e poco ammessa fino ad ora, non riesce più ad essere nascosta dalla frenesia condivisa.

L'intensità emotiva con cui la morte è incontrata e resta dentro gli adolescenti è forte. Tanto più se le identificazioni sono immediate e se è grande la paura di perdere il controllo su di sé e sulla vita. [...] La solitudine diventa angosciosa se non si pone di fronte ad essa la presenza di altri, e il senso di una accoglienza, di uno stare insieme e di una interdipendenza inalienabili. Sempre presenti sullo sfondo. La solitudine, che è recupero e raccoglimento in sé prezioso, cui educarsi, diventa insostenibile senso di abbandono se non ci si sente affidati.

Il corpo proprio, mortale, che sente dentro la fissità del corpo morto dell'amico, sente il bisogno originario della carezza. D'una carezza che non prenda, che non stringa. Carezza che segna l'essere affidati ma anche, e insieme, l'essere affidabili. Con i propri limiti, con le proprie incertezze, da mortali. Come giovani donne e giovani uomini vulnerabili, ma affidabili. Perché il «corpo mortale» non imprigioni nella fine e nel non senso, nell'abbandono e nella radicale e fredda distanza. Nell'estraneità reciproca.

[...] Scava questo senso di imprigionamento nel corpo, scava anche un fosso di incertezza e pessimismo sul potere comunicare, e sul potere essere affidabili. Si sente dentro di non esserlo stati per l'amico.

Scava, e può allargare l'ombra, la distanza. Va contenuta, anche nel corpo e va attraversata: né negata né subita, ma attraversata ricomponendo il senso d'essere affidati e di essere avvicinati come affidabili.

Ciò non rompe il mistero che siamo l'uno per l'altro, l'una per l'altra. Ma può aiutare a superare il senso di colpa, o la rabbia per essere stati esclusi e abbandonati. Come da Ale. Occorre lavorare sulla fiducia che forse tra noi può restare attivo un racconto, un'ospitalità reciproca.

Crescere col senso della possibilità

Il mondo nella sua abitabilità è quello la cui mappa si disegna anche grazie a dati cognitivi, a dialoghi, e ad accompagnamenti adulti. Questi accompagnamenti aiutano a guardare nelle tensioni del mondo e nella sua attesa di futuro (quella delle donne e degli uomini che ci si affidano, che confidano proprio in noi portatori di saperi, di risorse, di capacità...). [...]

Sono gli incontri che aiutano a orientare tensioni ed energie, a far sentire capaci di parole o di gesti nell'incertezza e nella fragilità. A non temere troppo di essere, crescendo, un poco più «esposti», non più protetti come prima. Più soli, anche. Ma senza paura. [...]

Dopo lo smarrimento nulla pare riuscire più a eguagliare il gusto della vita di prima: la persona «resta ipnotizzata dalla sua immagine prigioniera» in una sorta di «narcisismo negativo» [...]. Eppure la frattura può anche «armare contro questo narcisismo [...] che è la piaga della nostra società» [Weil, 1988]. Un narcisismo che fa leggere le relazioni sociali, le fa «praticare» come mezzo per l'autorealizzazione individuale e non come luogo di un possibile e reciproco riconoscimento, nel quale si accede al senso e al significato, e prende forma la libertà delle donne e degli uomini.

Quando il volto dell'altro esce dalla nebbia

Dover lasciare è una caratteristica dell'adolescenza, che è anche tempo di elaborazioni del lutto, come dicono gli psicologi. Quando ciò è reso evidente anche dal dolore di un morire, dalla vicinanza alla malattia, dalla pressione del proprio corpo malato, i ragazzi e le ragazze possono restare ammutoliti. Non possono più abitare presso quella condivisione, quella intimità con altri e con se stessi che rassicuravano e davano pace.

Gli psicologi ci parlano di diversi movimenti della elaborazione del lutto, movimenti che si darebbero con sufficiente ricorrenza.

Anzitutto si prova la collera dell'abbandono: «Perché mi hai lasciato?». Oppure: «Perché mi è stata portata via?». È difficile imparare a trasformare la rabbia in forza di reazione, investire la sua energia per riaprire a una forma nuova la vita, con nuove decisioni.

Si può sostare, poi nella tentazione della persistenza immaginata, che illude che nulla cambi e che tutto possa restare come prima. Illusione che i distacchi non siano reali, siano solo provvisori.

Matura in seguito, a fatica e nella sofferenza, la fedeltà a una memoria buona, memoria di quel che vi è stato di buono tra noi e di quel che sognavamo insieme. È come la fedeltà in assenza, così vicina a quella di quando si viveva lontani sapendo d'essere, comunque, sempre nei pensieri e nel cuore dell'altra, dell'altro. Ci si sentiva rispettati e attesi, al di là dei meriti. E si deve riuscire come si riusciva allora a vivere l'attesa. Ora per sempre.

Si è invitati, infine, all'accettazione. Anche da parole e presenze consolatorie, che vorrebbero aiutare a chiudere i vuoti, a ricucire presto gli strappi, a «superare» le perdite. Ma non è così che si può «accettare», tanto meno attraversare, la morte. Accettare è piuttosto apprendere a vivere la sofferenza e a tenere dentro il vuoto, alimentando una capacità di dialogo in assenza. Il guadagno, ma non lo si può cogliere con troppa fretta, è la preziosità di specchiarsi in ricordi e nel valore intravisto in certo senso anticipato negli incontri che han tessuto la nostra storia, e che ora non si daranno più. [...]

L'apprendimento della perdita

Ogni fatto umano contiene in sé sia la morte che la vita, sia la disperazione che la speranza: è poi il dialogo e l'agonismo non distruttivo con e tra le parti di sé riconosciute che decide. Grazie anche ai dialoghi con chi, adulto, una storia di debolezza e coscienza, di resistenza e nuovo inizio ha già narrato nei giorni.

Può essere anche un esito sostenuto da strategie educative. Sono preziose le indicazioni che vengono da chi si occupa dell'infanzia e parla di «apprendimento della perdita» (Arènes, 2000), e della importanza che sia sviluppato progressivamente, da dentro le prove, i giochi, e le avventure fin dall'età infantile. Certamente l'angoscia della separazione ha una forza particolare nell'infanzia: il pensiero della morte e il suo legame con le pulsioni e le grandi domande è ben presente. Ma chi è bambina e bambino, ed è in fase di crescita, non può dedicare tutte le energie al lutto... una parte di questo resta non elaborato e si risveglia successivamente nell'adolescenza, in occasione di altre perdite.

Sarà allora importante, molto importante, ricordare che altri, conosciuti e fidabili, sono passati attraverso uguali esperienze, prima e anche accanto a noi. Non è raro nei gruppi di adolescenti, anche a scuola, ascoltare valutazioni sul proprio percorso di formazione che sottolineano l'importanza dei passaggi nei quali si sono incontrate testimonianze vere.

Poter tornare col ricordo alle altre prove affrontate da altri, o con la compagnia di altri, è importante tanto quanto trovare nella vita presente sostegni e occasioni di responsabilità e creatività. Occasioni e sostegni che promuovano ancora la tensione per la vita e che siano uscita «pratica» dalla depressione per la perdita. Questo esige una certa pratica del linguaggio nei luoghi educativi. Occorre sapere recuperare del linguaggio non solo la capacità di disegnare «strutture d'insieme», ma anche quella d'essere specchio, verbale, per leggere i segni vissuti della storia e, in profondità, ciò che si muove nella vita delle persone. Vita che è unità complessa, e può essere appartenenza e riconoscimento solidale [...]. La perdita può venire accolta gradualmente, significata nei dialoghi e nei conflitti interiori, riallacciata in modo forte a ciò che vive in noi di più vero e di rischiarato dalla sofferenza e dalla rottura di illusioni. Ancora una volta cogliendo la radice e l'orientamento del nostro vivere nel legarci ad altri, nell'essere fedeli a noi e a loro.

Questo è il «guadagno» possibile dell'apprendimento della perdita.

Bibliografia (dispense 6/a - 6/b)

ARÈNES J., *Dimmi, un giorno morirò anch'io?*, Edizioni scientifiche Magi, Roma 2000.

GADAMER H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

KANIZSA S., *Essere malati*, «Adulità», n. 13, Guerini, Milano 2001.

LIZZOLA I., *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*, Città Aperta, Troina 2002.

NOVARA D., *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*, Sonda, Casale Monferrato 2011.

PALTRINIERI V., *Buone prassi da usare in classe per litigare bene*, «Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica», n. 4, 2017, 40-41.

PERTICARI P., *L'educazione impensabile. Apprendere per difetto nella rete globale*, Elèuthera, Milano 2007.

SCARDICCHIO A.C., *La ferita che cura. Dolore e sua possibile collaterale bellezza*, Anima Mundi, Otranto 2018.

WEIL S., *Quaderni III*, Adelphi, Milano 1988.

WINNICOTT D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1968.