

Insegnanti sulla/della soglia

ALESSANDRO ROMELLI *

Questa raccolta di pensieri che riguardano l'insegnamento si basa sulla mia personale esperienza di docente IRC nella Diocesi di Roma. Un'esperienza vissuta in gran parte a Ostia, per dodici anni, in un territorio bellissimo e insieme complesso, dove si intrecciano S. Agostino, la struggente bellezza di Ostia Antica, l'Idroscalo di Pasolini, le sfide di quartieri con bisogni fortissimi, così come esperienze di impegno civile ed ecclesiale pionieristiche, sorprendenti. Il tutto tenuto insieme dall'abbraccio del mare, dall'orizzonte di questa piattaforma di luce mai uguale a se stessa eppure sempre lì, a rappresentare l'infinito verso il quale lo sguardo vuole sempre tornare.

Questa nota introduttiva mi serve per anticipare che quanto troverete fra queste righe non ambisce a una presunta oggettività o a porsi come esperienza paradigmatica. Piuttosto, vorrei condividere alcune traiettorie, sapendo che il loro scopo risiede esclusivamente nel voler indicare qualcosa che le supera e che è al cuore dell'esperienza dell'insegnamento. Nucleo

* alessandroromelli@yahoo.it.

Nato in provincia di Bergamo il 22 Settembre 1974. Ottiene il Baccalaureato in Filosofia e Teologia presso la Pontificia Università Gregoriana. Docente di IRC nella Diocesi di Roma a partire dal 2000, dal 2011 al 2023 ha insegnato presso l'ITI M. Faraday di Ostia. Ha collaborato per diversi anni con la *Fondazione Internazionale Don Luigi Di Liegro onlus*, seguendo progetti di formazione, cooperazione e volontariato. Per la stessa Fondazione è oggi responsabile dell'*Archivio Storico Don Luigi Di Liegro*. Ha collaborato con diverse associazioni in campo educativo. Attualmente segue progetti di sviluppo territoriale e di comunità.

incandescente che chiede la massima cura ma il cui accadimento rimane sempre misterioso, sorprendente.

1. «*La forza di un “manca”*»

Qualcosa di personale, dicevo, lontano dall'intenzione di proporre una teoria dell'insegnamento. Parto col dire che ogni anno - pur insegnando in un istituto tecnico industriale che come tale non prevede la materia di Filosofia - ho sempre condiviso con gli studenti il racconto del *Mito della caverna* di Platone (cfr. *Repubblica* VII, 514a-517c). Senza preoccuparmi di anticipare loro troppe informazioni che riguardino l'autore o i temi del suo pensiero. Ho sempre e solo chiesto loro di ascoltare, provando a immaginare di *cosa* e di *chi* parlasse quella metafora straordinaria. Chi legge qui non ha certo bisogno che ne rievochi il contenuto. Ma scelgo di partire anche ora dal medesimo testo perché infondo ogni volta che l'ho raccontato, ho sempre sentito - da capo, come fosse la prima volta - che contenesse molto di ciò che è in gioco nel nostro lavoro. La sfida, il compito e insieme la bellezza dell'essere insegnanti.

Platone descrive anzitutto una condizione originaria di prigionia, quell'essere trattenuti sul fondo della caverna che annuncia la necessità di una liberazione, di un'emersione, di un cammino verso la luce. Educare: condurre fuori. L'insegnante non conosce quale sia la promessa custodita in quegli sguardi che sono lì, rivolti a lui, mentre parla, mentre spiega. Promessa diversa per ciascuno dei suoi allievi, ciascuno mai identico all'altro. Ma è certo - deve essere certo! - che ognuno di loro sia portatore del seme di una promessa, di qualcosa che chiede di sbocciare, di uscire fuori. O di una pietra preziosa che attende di essere scoperta, con inciso il nome di colui che ne è custode e che solo a lui sarà dato scoprire, come detto nell'*Apocalisse*: «*e sulla pietra sta scritto un nuovo nome che nessuno conosce, se non colui che lo riceve*» (Ap 2, 17).

Ho avuto alcuni anni fa la possibilità di prendere parte ad alcuni incontri proposti dalla *Fondazione Internazionale Don Luigi Di Liegro* sul tema della salute mentale. Ricordo l'insistenza con cui alcuni psichiatri sottolineavano come non vi sia persona - nemmeno fra coloro che soffrono di patologie psichiche importanti - che non abbia in sé anzitutto delle risorse, una capacità nel senso più profondo del termine. E che il processo di cura

dovrebbe anzitutto basarsi sull'individuazione di quelle risorse, sul portarle alla luce, anziché concentrarsi esclusivamente sulla codificazione della malattia. Vi è dunque qualcosa che attende di sbocciare dentro ciascuno dei ragazzi che osserviamo mentre tentiamo con tutta la nostra precarietà e il nostro entusiasmo di porgere loro qualcosa che possa essere minimamente significativo. Negli anni ho via via associato queste riflessioni al grande tema del desiderio. Quel che ci è chiesto è anzitutto di accompagnare gli studenti che abbiamo di fronte, affinché possano scoprire e riporre fiducia nel desiderio di cui sono portatori. Nella promessa di cui il desiderio è voce, testimone. Che possano credere e tendere verso la luce che il desiderio segnala oltre¹ lo schermo della parete di fondo. Ecco una prima, possibile declinazione della nostra missione di insegnanti. Sostenere in chi ci è affidato la meravigliosa e vertiginosa esperienza di quell'essere attratti fuori dalle catene. Esperienza controcorrente, oggi più che mai. In un tempo fortemente segnato dal soffocamento del desiderio, spesso e non per caso confuso o barattato con la soddisfazione immediata dei bisogni. In cui la promessa di cui ogni uomo è custode finisce con l'essere presa nelle maglie multiformi della dipendenza, attratta dall'incantesimo dei consumi (di beni, di affetti, di corpi, di sostanze). Pensiero che mi riporta a un breve, personale dialogo che anni fa, proprio a Ostia, ebbi con don Luigi Ciotti, quando mi disse: "Il punto non è se liberalizzare o meno le droghe leggere. Il punto è come educare i ragazzi a essere liberi".

Ebbene, a noi compete proprio di rendere credibile la forza del seme che si fa strada lentamente e che per poter raggiungere l'aperto esige che vi sia un *vuoto* fra le pietre che compongono il terreno. Evidenzio la parola *vuoto* perché la considero una grande riserva di significato, mentre per molti dei nostri studenti - in linea con i modelli che vengono loro dettati, non per caso - è spesso il fantasma dal quale fuggire. Perdendosi spesso dentro lo schermo del proprio smartphone, nel frullatore delle immagini che scorrono velocissime al tatto. Farcì noi testimoni della ricchezza del vuoto come silenzio, come saper stare con se stessi. Il vuoto dell'abitare le domande, il

¹ O forse sarebbe meglio dire *dietro le spalle*. Che rimanda già alla necessità di una conversione nel senso proprio del termine. Forse che il cammino dell'apprendimento non consista già da sempre proprio in questo esercizio della conversione?

vuoto anche di quella noia senza la quale la capacità di creazione o di immaginazione non trova lo spunto. Il vuoto come lo spazio in cui verificare le motivazioni, mettere a fuoco che cosa ci spinge davvero e verso dove. Soprattutto il vuoto come lo spazio dell'altro. Fondamentale, dunque, che il nostro lavoro sia anzitutto il tentativo di aprire una breccia, una fenditura nel pieno (di parole, di immagini, di cose) da cui diventi possibile scorgere il fuori, l'oltre irriducibile al quale gli studenti - come tutti - sono chiamati. Ecco perché credo che l'insegnamento debba anzitutto allenare la capacità di porre domande, di provare stupore, di votarsi alla ricerca. Mi è capitato negli anni di Ostia di proporre in questo senso esperienze di contatto con la natura, ispirato anche dai metodi dell'apprendimento esperienziale o dell'educazione *outdoor*. Portare gli studenti al cospetto del mare, sulla cima di una montagna, magari per assistere all'evento dell'alba. Fermarci lì a guardare, in silenzio. Per poi condividere emozioni e pensieri. Così come per due anni ho proposto un *Laboratorio di filosofia* che, attraverso una pluralità di approcci e linguaggi, permettesse agli studenti di sostare presso le grandi domande della storia del pensiero. E che rappresentava per me anche il tentativo molto provvisorio di compensare quella separazione così netta fra scuole a vocazione umanistica e scuole a vocazione tecnica che trovo sia fortemente limitante. Infine, l'esperienza di una settimana di cammino, fra Toscana e Lazio, lungo la Via Francigena: la ricerca non solo come esperienza della mente, ma anche del corpo. Mettersi in viaggio insieme, fare fatica insieme, riflettere insieme, condividere insieme la festa della meta raggiunta.

Segnalo su questi temi due passaggi illuminanti del Vangelo. Il primo, in Giovanni: «Gesù allora si voltò e osservando che essi lo seguivano, disse loro: «Che cosa cercate?» (Gv 1, 36). Ecco, verificare il diametro del nostro desiderio, fino a dove e che cosa siamo disposti a cercare? Il secondo passaggio, nell'incontro con il giovane ricco, in quella splendida giustapposizione fra la domanda «Che cosa mi manca» e la risposta che ne capovolge la prospettiva: «... vendi». Molti anni fa, il professore che presso l'Università Gregoriana sottopose questo testo alla nostra attenzione di studenti, vi accostò una citazione di J. Lacan (che riporto a memoria): «Quel che difetta è la forza di un "manca"». L'allievo chiede come poter *colmare* ciò che ancora gli manca; Gesù replica proponendogli non di colmare ma di

vendere, svuotare. L'insegnamento testimonia anzitutto la potenza della mancanza, raccomandando a chi ci ascolta di non evadere da quel vuoto, piuttosto di frequentarlo con fiducia! Come quando da piccoli accostavamo le conchiglie all'orecchio per riconoscere dentro quel vuoto il rumore del mare.

Farci testimoni dell'urgenza e della bellezza del domandare non significa nascondere agli studenti il travaglio che questa avventura comporta e comporrà. Come Platone ricorda nel suo racconto. L'uscita impone infatti la fatica di salire e di misurarsi con la resistenza del corpo e della mente, con la tenacia con cui dentro di noi insistono il carattere confortante dello *status quo* e la tentazione delle nostre tante scorciatoie. Ma la promessa della quale siamo testimoni non concede assuefazioni. Nel testo sopra citato di Giovanni, Gesù chiarisce infatti: «Venite e vedrete». La promessa garantisce che valga la pena mettersi in gioco, non vi si sostituisce rendendolo superfluo. Tutt'altro. Lo ricorda anche Italo Calvino, nella finale de *Le città invisibili*, quando - riferendosi al secondo modo di porsi di fronte all'*inferno* - scrive: «Il secondo è rischioso» (Calvino 1972: 164). Il percorso è sempre esigente.

E, forse, per rendere tutto questo credibile agli occhi dei nostri interlocutori in aula, occorre che noi stessi per primi prestiamo fede al valore del domandare, sapendo porgere il nostro contributo non con arroganza, ma col senso della testimonianza. Di chi condivide di sé anzitutto il proprio essere in cammino, il proprio porsi dalla parte del viaggio. Lo sottolineava molti anni fa Massimo Cacciari, commentando un intervento di Enzo Bianchi presso la *Cattedra dei non credenti* voluta dal Card. Martini, nella VI edizione che titolava *Chi è come te fra i muti* (Cfr. Martini 1993). Il filosofo evidenziava come la costruzione greca del verbo *credere* nel vangelo di Marco fosse *pistis eis, credere-verso*, e mai o quasi mai *pistis en*. La postura del discepolo è quella di colui che tende senza posa, di chi è chiamato ad *andare*. Credo che la prima condizione per essere buoni insegnanti sia quella di sapere sempre da capo imparare. Proprio di questo possiamo e dobbiamo essere anzitutto testimoni: che sapere significa anzitutto tenersi lontani dall'arroganza di sapere. O dall'idea di sapere come presa paralizzante sulle cose. Che sapiente è piuttosto colui che sa di dover imparare sempre, di studiare senza posa. Testimoniare come sia vitale farlo. Tutt'uno con la vita.

Può essere la scuola all'altezza di questa sfida, che ho sempre trovato complessa e insieme appassionante? Nonostante tutto, credo di sì. Sicuramente è in questa missione il suo compito principale e anche la sua straordinaria bellezza. Oggi più che mai. Semmai una domanda che mi ha spesso accompagnato in questi anni è: *quale scuola?* Di quale scuola abbiamo bisogno per cogliere e indicare il *kairos*, la promessa? Dove la domanda interroga anzitutto i processi educativi/formativi prima che il contenuto dei programmi. Credo che qualcosa in questo senso vada fatto, anche se non è l'oggetto principale di questa riflessione. Mi sono però spesso trovato a desiderare una scuola che incoraggi maggiormente al mare aperto. Meno preoccupata di mettersi al sicuro dai possibili ricorsi (per quanto sia chiaro come essa viva sempre più spesso in una condizione di trincea), meno mortificata da infiniti dispositivi legislativi, più attenta a come generare, liberare, sostenere la crescita di coloro che le sono affidati. Garantendo maggiori spazi in cui esercitare quella libertà che può essere appresa solo a condizione di essere esperita. Certo, non è pensabile che la scuola sia lasciata sola in questa missione. O che venga invocata continuamente come ancora di salvezza dentro una società che spesso si volta dall'altra parte rispetto a quegli stessi temi - definiti spesso *emergenze*, dove l'altisonanza del termine è inversamente proporzionale al reale interesse che riscuotono - che le si vorrebbero delegare.

2. *Educare alla dimensione politica della libertà*

Il riferimento al tempo che stiamo attraversando e la riflessione sull'educazione come educazione alla *difficile libertà* (cfr. Lévinas 1976) si salda necessariamente - già nel racconto di Platone - al tema della dimensione *politica* del suo esercizio. La parabola del prigioniero che infine perviene all'uscita della caverna e dunque alla visione delle cose *per come sono* non si conclude infatti con un'euforia tutta al singolare per il traguardo raggiunto, ma con la decisione di farsi carico della sorte degli altri. E dunque di tornare indietro, di tornare da loro. Ancora Cacciari, commentando la *Divina Commedia*, afferma che la *libertà-liberata* come la immagina Dante è quella che si compie quando sente di essere a sua volta chiamata a *liberare*. È solo lì che l'uomo realizza il proprio essere *imago Dei*, perché come Dio capace di una libertà che diventa libertà-per l'altro. Credo che proprio oggi il

progetto di vita che siamo chiamati a incoraggiare in ciascuno degli studenti che ci sono affidati si compia se saremo capaci di riscattare il valore della dimensione politica delle nostre esistenze. Indicando il nesso che lega ogni uomo al destino degli altri. E forse, oggi più che mai, direi al destino non solo degli altri ma anche della Terra alla quale apparteniamo. Ecco, credo che questo riferimento al profilo sempre comunitario ed “ecosistemico” della libertà debba oggi essere posto al centro della nostra attenzione e del nostro lavoro. Occorre fare tutto quanto è nelle nostre possibilità per restituire ai nostri allievi il desiderio profondo della libertà ma al tempo stesso la capacità di superarne ogni comprensione solo individuale, “slegata dai legami”. È il grande tema della cittadinanza che, secondo le direttive ministeriali, dovrebbe attraversare per intero il percorso di apprendimento e che invece, talvolta, viene percepito come un intralcio allo svolgimento delle materie; oppure risolvibile con l’apprendimento solo mnemonico di qualche passaggio della Costituzione. Mentre significa comprenderci finalmente come *parte* di un ecosistema sociale e naturale in cui ogni cosa vive *in rapporto* al suo altro. Senza intenderci dentro questa totalità straordinaria, dentro il tessuto dei legami che rappresenta la condizione stessa della nostra possibilità, ogni tentativo di essere finalmente liberi manca l’obiettivo. Viviamo un tempo in cui non possiamo più permetterci di portare a termine un ciclo come quello della scuola dell’obbligo senza avere reso tangibile, desiderabile, urgente questo orizzonte. Ce lo chiedono fenomeni di straordinaria complessità e concretezza quali i cambiamenti climatici, i diffusi scenari della guerra, i flussi migratori, le povertà crescenti, una certa crisi della democrazia, l’evoluzione tecnologica e tanto altro ancora. Nella mia personale - e dunque parziale - esperienza di insegnante, ho cercato di incoraggiare percorsi che avessero questo sapore. Fra queste iniziative, mi piace ricordare quella di un progetto dedicato alla cittadinanza europea in cui ci muovemmo - con un gruppo di circa venti studenti - fra l’isola di Ventotene e il Parlamento di Strasburgo. Ma soprattutto ci spingemmo fino a Lampedusa, per vedere con i nostri occhi quanto avveniva e avviene fra le due sponde del Mediterraneo. Per ascoltare di persona, per toccare con mano, per vedere da vicino, per prenderci a cuore. Ecco, forse è stato lì, alla cosiddetta *Porta d’Europa* di Mimmo Paladino, che ho sentito che l’idea di scuola che avevo in testa si stava in qualche modo realizzando. E mi ha anche

sempre colpito il fatto che sul finire di ogni anno scolastico, mentre mi ritrovavo alle prese col tentativo di tirare le somme di tanti discorsi, di tante domande, di tante esperienze avvenuti nei mesi precedenti, arrivasse l'anniversario della strage di Capaci (23 Maggio). Allora ho spesso riletto in classe le parole che Paolo Borsellino dedicò all'amico Giovanni Falcone (nella chiesa di Sant'Ernesto, a Palermo, il 23 giugno 1992) a un mese dalla morte di lui e pochi giorni prima del proprio personale sacrificio:

Giovanni Falcone lavorava con perfetta coscienza che la forza del male, la mafia, lo avrebbe un giorno ucciso. (...). Perché non è fuggito, perché ha accettato questa tremenda situazione, perché mai si è turbato, perché è sempre stato pronto a rispondere della speranza che è in lui? Per amore! La sua vita è stata un atto d'amore verso questa città, verso questa terra che lo ha generato, che tanto non gli piaceva. Perché se l'amore è soprattutto ed essenzialmente dare, per lui, e per coloro che gli siamo stati accanto in questa meravigliosa avventura, amore verso Palermo e la sua gente ha avuto e ha il significato di dare a questa terra qualcosa, tutto ciò che era ed è possibile dare² (Mascali 2012).

3. Tutto avviene nello spazio della relazione

Prima di concludere, vi è almeno un'altra dimensione che non considero semplicemente parallela alle altre, ma la condizione della loro possibilità. Ed è quella della relazione umana, del rapporto umano che un insegnante deve saper instaurare con i propri allievi. Non intendo la dimensione del "fare all'amico", come talvolta viene sbrigativamente liquidata da chi ritiene che l'evento dell'insegnamento debba accadere al di fuori di ogni legame. E nemmeno del fingerci gli psicologi che non siamo. Intendo piuttosto la capacità di esprimere un reale interesse da parte di noi che siamo chiamati a prenderci cura per un tempo prolungato di queste persone, in una fase delicata e insieme straordinaria della loro vita. Offrire loro la possibilità di incontrare sul proprio cammino qualcuno che abbia a cuore la loro sorte. Che nella gratuità dell'attenzione che esprime, dia loro la prova del valore irriducibile della loro esistenza, soprattutto in stagioni in cui

² Discorso di Paolo Borsellino.

non sempre quel valore è chiaro nemmeno a loro stessi. Provati da esperienze di relazioni precarie, provvisorie, a volte solo interessate - relazioni "di scambio" senza nome - altre volte spezzate, non più ricucite. Lì occorre che entriamo in punta di piedi e ci poniamo semplicemente ma profondamente dalla parte dell'ascolto. Serve che viviamo il mestiere dell'insegnamento non semplicemente come un modo onesto di conseguire uno stipendio o di dare conto di alcune nozioni; tanto meno come l'esercizio di potere che colmi bisogni troppo nostri di riconoscimento che - per quanto umani - non dovrebbero occupare lo spazio di chi ci è affidato. Nemmeno dovremmo essere troppo preoccupati di affermare il nostro punto di vista sul mondo, sulla vita, sul suo significato. Nemmeno da insegnanti di religione. Rendere testimonianza è altro dall'esibizione di una verità posseduta. E non significa coltivare militanti. Essere piuttosto capaci di incontrare, di guardare negli occhi, di conoscere il nome, di intercettare le domande, di dividerne il peso. Da adulti, certamente! Perché di adulti hanno spesso bisogno i ragazzi molto più di quanto crediamo. Di testimoni affidabili, di posizioni solide non perché urlate, ma perché testimoniate, vissute. Gli studenti non chiedono che siamo perfetti, ma che siamo autentici sì, specie nei loro confronti. L'imperfezione paradossalmente ci rende al loro sguardo vicini, uomini come loro; mentre l'essere ambigui, doppi, poco trasparenti - oppure saturi, appagati - ci rende invece meno credibili, distanti, incomprensibili.

Chiudo esprimendo la convinzione che all'insegnante spetti di dare soprattutto conto della bellezza dell'esistenza, della sua irriducibilità. Credo rappresenti per noi un dovere. Dare conto della bellezza, dare conto del mistero di tutte le cose e di ogni uomo. Di cui la cultura non è altro che la traccia, parola dell'indicibile. Mistero non come il buco nero che risucchia in sé la possibilità di ogni sapere, ma come il cuore irriducibile di cui ogni sapere è testimone nel suo porsi, nel suo farsi. Ogni volta che raggiungiamo la cattedra credo ci competa di rendere ragione del perché valga assolutamente la pena essere lì. Per quale ragione ciascuno dei nostri studenti abbia diritto alla speranza e di credere che valga assolutamente la pena compiere ogni giorno un nuovo passo.

Bibliografia

- Calvino I.
1972 *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993.
- Derrida J.
2015 *Il maestro o il supplemento di infinito*, Genova 2015.
- Levinas E.
1976 *Difficile libertà. Saggi sul giudaismo*, a cura di Silvano Facioni, Milano, Jaca Book, 2004
- Martini C. M.
1993 *Chi è come te fra i muti - L'uomo di fronte al silenzio di Dio*, Milano.
- Mascali A. (ed)
2012 *Le ultime parole di Falcone e Borsellino*, Ed. Chiare lettere, Milano.
- Recalcati M.
2014 *L'ora di lezione*, Feltrinelli, Torino.
- Sequeri P.
1988 *L'oro e la paglia*, Glossa, Milano.