

Apprendere non è ripetere

Luca Balugani*

Alla domanda «In cosa consiste lo studio?», la risposta classica di uno studente sarà: «Leggere e comprendere. Poi memorizzare, per affrontare le prove di verifica». In fondo è facile che il curriculum scolastico si adegui a questo presupposto, anche se tendenzialmente in Italia la scuola dell'infanzia lascia assai più spazio alla creatività e all'incontro con il mondo concreto di quanto non facciano le scuole medie (inferiori e superiori) e talvolta l'Università. Che sia questo l'impianto ed il sentire comune non significa, tuttavia, che si basi su una visione ingenua del mondo, perché affonda le proprie radici in una tradizione passata ben consolidata:

Nella tradizione dell'empirismo classico, che plasmò l'ideologia anglo-americana dell'"apprendimento", la mente era vista come una superficie impressionabile (secondo Locke una tavoletta di cera) sulla quale il mondo scriveva il suo messaggio. L'ordine veniva creato dalla mente che rintracciava per associazione le cose che andavano insieme nel mondo che l'aveva impressionata. I razionalisti del continente integrarono questa visione solitaria e passiva dell'apprendimento con l'idea di "ragione giusta": il riconoscimento da parte degli uomini delle ragioni logiche, e in particolare la sensibilità alla contraddizione logica¹.

Ma occorre aggiungere che questo non è l'unico modello esistente. La psicologia dell'educazione, ad esempio, riconosce nello studio fun-

* Psicologo e psicoterapeuta (Modena), docente all'Istituto Superiore per Formatori.

¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 105.

zioni decisamente più ricche, quali quelle della costruzione dell'identità e della dimensione intersoggettiva. Sarà perché questa rivista tratta di questi due argomenti con una certa frequenza, sarà perché stimolati dall'articolo di Paolo Monzani, viene da interrogarsi se questo modo di concepire l'educazione e lo studio non abbia qualche riflesso anche sulla formazione dei candidati alla vita religiosa e sacerdotale. In fondo i seminari e le case di formazione sono inseriti in un contesto «italico» ben preciso e respirano la medesima aria che permea la società, venendone contagiati nei pro e nei contro. Proviamo dunque a procedere con ordine.

Illuminismo e dintorni

Scrivere una tesi, in passato, non era solo un'operazione di testa ma anche di gambe: occorre infatti spostarsi per reperire il materiale, viaggiando di biblioteca in biblioteca per attingere a fonti e studi. Oggi un ricercatore si trova nel problema opposto: selezionare le informazioni tra quella vastità che la rete mette a disposizione. La vita quotidiana stessa genera informazioni continue, che ci arrivano attraverso i canali più svariati, ma generalmente sfruttando il *web*: le notizie false proliferano, sfruttando l'attitudine a ricercare il sensazionale, e diventa sempre più difficile individuare le fonti certe. Questa numerosità sta trasformando anche la conoscenza, rendendola non più un fatto individuale, ma la costruzione di un edificio comune: dalla rete ai sistemi informatici *open source*, tutto si muove nella direzione di una condivisione delle informazioni. Si dirà che sono le nuove tecnologie a condizionare la modalità di apprendimento, ma forse va anche detto che le tecnologie rispecchiano una prospettiva culturale diffusa, che impone la ricerca di cornici di riferimento più che di contenuti, una mente ben fatta più che una testa ben piena:

La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena.

Cosa significa «una testa ben piena» è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una «testa ben fatta»

significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:

- un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi;
- principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso².

Morin rimanda al citato Montaigne e a Durkheim il fatto che il vero obiettivo dell'educazione non sia quello di trasmettere informazioni, ma di aiutare a costruire un punto che serva da orientamento nella vita: «Ha l'obiettivo non di dare al bambino più o meno nozioni, ma di costruire in lui uno stato interiore e profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti verso una direzione definita»³. E, fatto ancor più rilevante, l'autore francese riconduce al cristianesimo stesso questa attitudine, collegandola peraltro al concetto di «conversione»:

Il cristianesimo comprese che formare un uomo non significa ornare il suo intelletto con determinate idee né fargli contrarre particolari abitudini, ma creare in lui una disposizione generale dell'intelletto e della volontà che gli presenti le cose sotto una luce determinata⁴.

Ciò che sorprende è che il pensiero pedagogico francese, inevitabilmente connesso agli ideali della rivoluzione illuminista, si apparenti al pensiero cristiano per sottolineare che non sono abitudini o informazioni quelle da acquisire, ma una visione di fondo. A ciò si aggiunga che il disorientamento odierno non dipende dalla mancanza di informazioni, che al contrario paiono essere sovrabbondanti. Il nodo cruciale è avere delle chiavi interpretative, che paiono impossibili da perseguire in una sorta di fai-da-te.

Ma la formazione dei nostri seminari e delle case di vita religiosa quale modello utilizzano? Come ben illustrato nell'articolo che fa

² E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 15. «There is now a range of evidence and theory that argues for a reconceptualisation of learning from the traditional internalisation of transmitted messages to that of a social process, distributed over context, behaviour and personal beliefs and meanings» (J. Tobbell - V. O'Donnell - M. Zammit, *Exploring transition to postgraduate study: shifting identities in interaction with communities, practice and participation*, in «British Educational Research Journal», 36 [2010], p. 263: il cambio di prospettiva in chiave sociale è ormai considerato un'evidenza).

³ E. Durkheim, *L'evoluzione pedagogica in Francia. Storia dell'insegnamento secondario*, Bononia University Press, Bologna 2006 (ed. or. 1938), p. 74.

⁴ *Ibid.*, p. 73.

il paio con questo, si nota come la nostra formazione sia ancora di stampo adempitivo: viene dato un compito e se ne controlla l'esecuzione, per valutarne la correttezza o meno. Si tratti di studi teologici o di liturgie, la responsabilizzazione dell'alunno è considerata come accessoria. È spontaneo domandarsi se non sia addirittura temuta una eccessiva libertà nello studio: la vita è generalmente normata dal suono della campana, che non ammette ritardi. Il problema è che il religioso o presbitero, formato a questa scuola, immagina che anche il mondo esterno funzionerà così, una volta raggiunto il traguardo dell'ordinazione: al campo scuola, lui dice la messa feriale e i ragazzi verranno. Salvo poi accorgersi che o fanno di tutto per sabotare l'appuntamento o lo arricchiscono di smorfie di ogni genere. Il modello che ha ricevuto non funziona, perché i ragazzi non sentono l'adesione alla vita di fede come la sentiva lui al tempo del seminario. Loro non sono adempitivi e lui non sa come regolarsi. Del resto, la logica dello studio «vecchia maniera» contagia anche i contesti formativi ecclesiali, suggerendo che gli anni di preparazione al ministero o ai voti corrispondano a *performance* da realizzare secondo (precise) indicazioni che vengono dai superiori. L'assenza di una personalizzazione rende scarno non solo l'impianto teorico ma anche quello pastorale.

Perché cambiare?

La scuola oggi si rimette in discussione e con lei la formazione in senso più generale⁵. Questo si rende necessario in un'epoca nella quale il «post» si sta aggiungendo come prefisso ad alcuni sostantivi ed aggettivi che parevano definitivi («moderno», «umano», «verità»), seppure già traballanti nel XX secolo: esito di questo andamento è che le incertezze sull'identità si acuiscono e la sua definizione si complica sempre più. Così, quando ci si trova nel tempo della sua costruzione, avere punti fermi dal passato si rivela insufficiente, perché paiono spazzati via un istante dopo l'ingresso nel mondo degli adulti.

⁵ «Globally, universities are being put under increasing pressure by governments to develop practice-based pedagogical curricula that prepare graduates for the world of work [...]. Such preparation includes learning professional roles, understanding workplace cultures, commencing the professional socialization process and educating towards citizenship» (F. Trede - R. Macklin - D. Bridges, *Professional identity development: a review of the higher education literature*, in «Studies in Higher Education», 37 [2012], p. 365).

E quanto si comincia ad intravedere è che la strada futura non si semplificherà: la Chiesa e i suoi ministri risentiranno della «liquidità» del nostro tempo e saranno chiamati a compiere un percorso tutto particolare per potersi continuare a radicare nel Vangelo. A fronte di modelli sempre più indefiniti, a fronte di istituzioni che potranno subire lo sconvolgimento di radicali trasformazioni (si veda ad esempio il caso delle parrocchie), la capacità di rinnovarsi senza perdere i fondamentali sarà sempre più necessaria.

Su questa rivista, la riflessione sul cambio di un'epoca che anche la Chiesa sta vivendo è avviata da diversi anni: lo si è scritto in riferimento al ruolo del prete e del leader⁶, alla formazione⁷, alla teologia⁸, al modo in cui si trasgredisce e si vive la patologia⁹, alla vita matrimoniale¹⁰, al rapporto con il mondo¹¹, alla pastorale¹². Anche in merito alla formazione intellettuale occorre ripensarne l'impostazione e l'articolo di Paolo Monzani offre molte suggestioni a questo proposito. Peraltro in generale tutta la formazione universitaria va a sottolineare l'importanza della riflessione, come importante mediatore tra esperienza ed identità¹³. Del resto, Lonergan a metà del Novecento intendeva la conoscenza come un cammino di conversione e aveva un concetto

⁶ Cf *Esigenze di ruolo e crescita personale: domande che non si fanno*, in «Tredimensioni», 2 (2005), pp. 228-235; *I preti: da guardiani dei granai a compagni di viaggio*, in «Tredimensioni», 4 (2007), pp. 116-121; *Rinnovamento ecclesiale e ruolo del prete. Etica o cosmetica?*, in «Tredimensioni», 16 (2019), pp. 4-11; *Il cinismo degli illustrissimi*, in «Tredimensioni», 13 (2016), pp. 116-119; *Papa Francesco, fase numero due*, in «Tredimensioni», 11 (2014), pp. 116-120.

⁷ Cf *Il formatore di seminario e lo psicologo*, in «Tredimensioni», 3 (2006), pp. 228-231; *Maternità irresponsabili*, in «Tredimensioni», 14 (2017), pp. 228-234.

⁸ Cf *Teologia cercasi...*, in «Tredimensioni», 13 (2016), pp. 228-231.

⁹ Cf *Da solo con il pederasta*, in «Tredimensioni», 6 (2009), pp. 4-7; *Preti pedofili*, in «Tredimensioni», 7 (2010), pp. 228-237; *Vizi privati e pubbliche virtù*, in «Tredimensioni», 10 (2013), pp. 4-8; *I pericoli delle grandi mete*, in «Tredimensioni», 14 (2017), pp. 116-119.

¹⁰ Cf *Non tutte le famiglie sono uguali*, in «Tredimensioni», 2 (2005), pp. 116-123.

¹¹ Cf *Sotto il vestito... (niente?)*, in «Tredimensioni», 5 (2008), pp. 228-235; *Il mondo che non c'è*, in «Tredimensioni», 12 (2015), pp. 4-8.

¹² Cf *Entrare nel futuro*, in «Tredimensioni», 3 (2006), pp. 4-9; *Non di solo gender vive la Chiesa*, in «Tredimensioni», 12 (2015), pp. 228-233.

¹³ Cf S. De Weerd - R. Bouwen - F. Corthouts - H. Martens, *Identity transformation as an intercontextual process*, in «Industry & Higher Education», 2 (2006), p. 318. «Professional identity development requires students' active engagement and agency in conjunction with appropriate support and mentorship from academics. There is overall agreement amongst all articles that collaborative, dialogic learning from practice enables and facilitates professional identity development. Although collective learning, the role of dialogues and the conditions external to self were discussed, there seemed to be strong emphasis on the individual learner» (F. Trede - R. Macklin - D. Bridges, *Professional identity development: a review of the higher education literature*, cit., pp. 378-379).

tutt'altro che semplicistico di intelligenza¹⁴. Il cammino della conoscenza partiva dallo sperimentare per poter capire cosa fosse la realtà e quindi giudicarla, ossia cogliere tra i vari sensi, ipotesi, soluzioni, quello vero; esplicando con chiarezza quello che sinteticamente Eliot affermava: «“Qual è la conoscenza che noi perdiamo nell'informazione e qual è la sapienza (*wisdom*) che perdiamo nella conoscenza?”. Si tratta, nell'educazione, di trasformare le informazioni in conoscenza, di trasformare la conoscenza in sapienza»¹⁵. Il rischio che lo studio sia inutile è ancora attuale.

Il contributo della psicologia dell'educazione

Ci sono discipline – la medicina in tal senso ne costituisce un valido esempio – che da qualche anno si interrogano sui loro metodi formativi a partire dall'insufficiente idea del «bravo dottore», per cui il training avrebbe come obiettivo di inculcarla in ogni tirocinante. Gli anni '70 sono stati contrassegnati dall'acquisizione di competenze, le quali avrebbero caratterizzato appunto il «bravo dottore», cosa che mal si concilia con l'esperienza reale degli studenti che al contrario conoscono discorsi contraddittori ed esperienze che si accavallano in modo non lineare¹⁶. E si tratta di un mondo non privo di valori¹⁷, tranquillamente paragonabile a quello che vorrebbe formare dei «bravi religiosi» o dei «bravi presbiteri». Ci si accorge, però, che essi devono diventare autori della loro identità attraverso il confronto tra pari e con chi dottore lo è già diventato. Qui si ritrova un esempio di quello che la psicologia dell'educazione definisce come compito primario dello studio: costruire identità, ovvero un sé sperimentato interiormente e riconosciuto nell'altro, che si fonda sulla esperienza di essere attivi sul mondo e di far tesoro dell'esperienza per aprirsi a nuove possibilità.

¹⁴ Cf B.J.F. Lonergan, *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Città Nuova, Roma 2007 (ed. or. 1957).

¹⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p. 45.

¹⁶ Cf D. Bennett - Y. Solomon - C. Bergin - M. Horgan - T. Dornan, *Possibility and agency in Figured Worlds: becoming a 'good doctor'*, in «Medical Education», 51 (2017), pp. 248-257 e la bibliografia ivi citata.

¹⁷ «A perennial challenge for medical education is to educate students who have important values and behaviours in common (“professionalism”), and yet will make a range of career choices appropriate to society's needs» (*ibid.*, p. 256).

Questa responsabilità precede l'acquisizione della abilità, il *know-how* che consente di portare a termine le azioni, dopo averle intraprese.

Si punta a costruire visioni di chi si può diventare assolutamente inedite, non realizzabili senza la partecipazione a contesti educativi. Questo è possibile perché nel corso del processo di costruzione di conoscenza [...] si costruisce inevitabilmente anche l'identità del "costruttore"¹⁸.

Il mondo dell'educazione è chiamato ad offrire una varietà di «Sé possibili», intesi come inedite possibilità di identità future: persino quello che si limita alla trasmissione di conoscenze lavora sulla costruzione dell'identità dei futuri professionisti. Si potrebbe dire che lo studio concorre alla definizione di quella dimensione ideale che padre Rulla chiamava *Ideali personali*: «Sono gli ideali che l'individuo sceglie per se stesso, cioè ciò che egli vorrebbe essere o realizzare nella linea di questi ideali»¹⁹.

In secondo luogo, l'apprendimento è momento di costruzione della intersoggettività: se questo è evidente nella dimensione sociale particolarmente sviluppata nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, oggi questo va a toccare anche il livello universitario, se è vero che anche la produzione di una tesi dottorale è l'esito di una ricca trama di relazioni²⁰. Lo scambio all'interno di un gruppo classe è sempre più riconosciuto come il luogo principe dell'apprendimento: conoscere è avere un modello attraverso il quale guardare il mondo e il compito dell'insegnante è quello di aiutare gli alunni ad esplicitarlo a se stessi e ai propri compagni. Bruner insiste sul valore «narrativo» della conoscenza, sul quale non ci soffermiamo in questo articolo: ma basti dire che le narrazioni possono differire tra di loro

¹⁸ M.B. Ligorio - S. Cacciamani, *Psicologia dell'educazione*, Carrocci, Città di Castello 2016, p. 257. «Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity, it is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely to avoid becoming a certain person» (E. Wenger, *Communities of practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1998, p. 215).

¹⁹ L.M. Rulla, *Antropologia della vocazione cristiana. I. Basi interdisciplinari*, Piemme, Casale Monferrato 1988, p. 217.

²⁰ «A doctoral thesis can be regarded as an effect of the heterogeneous networks of socio-technological relations out of which it emerges. In other words, the thesis is not merely the product of the candidate, but a network of relations of which the candidate is a significant, but not solitary, part» (R. Barnacle - I. Mewburn, *Learning networks and the journey of 'becoming doctor'*, in «Studies in Higher Education», 35 [2010], p. 441).

e necessitano del confronto, «medicina forte, ma rischiosa, contro l'inconsapevolezza»²¹. Tutto il filone dell'apprendimento cooperativo insiste sul fatto che le credenze dei singoli vengono corrette proprio grazie al confronto; e sulla preminenza della correzione che viene da un coetaneo rispetto a quella originata dall'insegnante. Bruner anticipa un'obiezione possibile a questo approccio e ne dà risposta:

Alcuni individuano un punto debole di questo approccio nel fatto di tollerare un grado inaccettabile di relatività in quella che viene considerata "conoscenza". È indubbiamente vero che occorre qualcosa di più per giustificare delle credenze che non il semplice condividerle con altri. Questo "qualcosa di più" è il meccanismo di giustificazione delle credenze, secondo i canoni del ragionamento scientifico e filosofico. Dopo tutto la conoscenza è conoscenza *giustificata*. Nelle teorie sulla natura della conoscenza dobbiamo essere abbastanza pragmatici da riconoscere l'importanza di questa critica. È vacuo "postmodernismo" pensare che per giustificare qualsiasi conoscenza basti trovare o formare una "comunità interpretativa" che si trovi concorde²².

Le credenze di partenza, le ipotesi di fondo, necessitano sempre di una verifica indipendente dalle credenze individuali o dall'accordo tra le persone. Ma questo non va confuso con l'argomento *ex auctoritate* per cui è vero solo ciò che viene pronunciato dalla cattedra e che il nostalgico dei tempi passati rievoca come il modello scolastico per antonomasia.

Guardando al futuro (e perché non già al presente?)

Guardando al training di altri «professionisti» ci si accorge che il tema dell'identità è sempre più centrale: un'identità riconosciuta attraverso la riflessione personale, il dialogo con i compagni (coloro

²¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, cit., p. 162. Il pensiero del bambino sul mondo, secondo l'autore, si esprime in forma di narrazione: «Noi costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia, e non è solo il "contenuto" di queste storie ad affascinarci, ma anche l'abilità con cui vengono narrate. Anche la nostra esperienza immediata, quello che ci è successo ieri o l'altroieri, lo esprimiamo sotto forma di racconto. Cosa ancora più significativa, rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri), sotto forma di narrazione. Non è sorprendente che gli psicoanalisti oggi riconoscano che la personalità implica una narrazione, la "nevrosi" essendo un riflesso di una storia insufficiente, incompleta o inadeguata su se stessi» (*ibid.*, p. 53).

²² *Ibid.*, pp. 71-72.

che saranno i futuri colleghi), la rete di relazioni extra-accademiche, il confronto con professori e tutor. Gli aspetti contenutistici si abbinano allo sviluppo di *soft skills* e alla costruzione in proprio della posizione professionale. A questi compiti non sfugge nemmeno il percorso formativo del «bravo prete/religioso», che non può limitarsi all'acquisizione di competenze o all'apprendimento della liturgia della cattedrale, da ripetersi rubricamente. Solo una concezione formativa fuori dal tempo può immaginare che il ministero consti dell'acquisizione di un bagaglio di conoscenze da tradurre pedissequamente una volta sfociati nel mare della pastorale. Su tale questione la Chiesa si interroga in tutta la sua ampiezza, includendovi anche un ripensamento della catechesi di bambini e ragazzi.

Perché ciò possa accadere, anche l'iter formativo intellettuale e gli stili di insegnamento e apprendimento sono perciò da rivedere e l'articolo precedente è la concreta testimonianza delle immense possibilità che esistono in questo campo, applicate già al mondo ecclesiale. Si tratta di avere il coraggio di percorrere qualche strada sulla quale, però, esercitare un'attenta vigilanza, perché anche in questa situazione la riflessione possa mediare tra esperienza e identità. E allora, forse, anche i preti e i religiosi punteranno ad avere una testa ben fatta più che una testa ben piena.