

CONFINE

di Maurizio Muraglia

«**I** confini danno sicurezza. Ci permettono di sapere come, dove e quando muoverci. Ci consentono di agire con fiducia. Per avere questo ruolo, per imporre ordine al caos, rendere il mondo comprensibile e vivibile, i confini devono essere concretamente tracciati. [...] Ignorare questi segni, disobbedire alle regole che ci indicano, è una trasgressione che comporta conseguenze che vorremmo evitare: eventi temibili, imprevedibili e incontrollabili. D'altro canto, conformarsi alle istruzioni, esplicite o implicite, e modificare il proprio modello di comportamento quando si attraversa il confine crea – ricrea, rafforza, manifesta – l'ordine che il confine deve instaurare, servire e mantenere. Ordine vuol dire la cosa giusta al posto giusto e al momento giusto. Sono i confini a determinare quali sono le cose, i luoghi e i momenti giusti»¹.

Questa riflessione di Bauman – l'inventore della "liquidità" quale categoria interpretativa del contemporaneo – ci serve da stimolo per un'indagine pedagogico-didattica attorno all'idea di confine. Il campo semantico evocato tocca le questioni della sicurezza, dell'orientamento, della fiducia, della trasgressione, della conformità, dei modelli di comportamento, dell'ordine, e in un modo o in un altro ciascuna di esse afferisce al tema dell'insegnare e dell'imparare all'interno di uno sfondo educativo, inteso, quest'ultimo, secondo il paradigma già altrove individuato².

Il confine tra scuola ed extrascuola

Il primo confine che viene in mente quando si parla di scuola è il confine che separa il "dentro" dal "fuori" scuola: la campanella è il segno che i cancelli de-

¹ Z. BAUMAN, *Nascono sui confini le nuove identità*, in "Corriere della Sera", 24 maggio 2009.

² M. MURAGLIA, *L'esempio a scuola*, in "Le nuove frontiere della scuola", n. 38, 2015.

vono essere varcati, ed in questo attraversamento il pedagogo Elio Damiano ravvisa quel che egli chiama «mediazione *istituente*, perché si attua attraverso pratiche di inclusione e definizione dell'organizzazione: la scuola è uno spazio fisico che instaura regole alternative rispetto all'extrascolastico, in questo modo separando un "dentro" da un "fuori". La soglia – la porta, il cortile... – segnala l'ingresso in un luogo dove si praticano "giochi" – comportamenti, ruoli, linguaggi... – appartati, che si distinguono da quelli vigenti fuori, anche se con essi mantengono un qualche tipo di legame. Gli assetti materiali come le regole "mediano" fra due realtà diverse, servono ad indicare come si passa dall'uno all'altro, diaframma e insieme interconnessione: in questo senso sono detti "dispositivi" che marcano un doppio trapasso, in entrata ed in uscita, e s'aspettano che il soggetto impari a sintonizzarsi puntualmente ed a riconoscere le rispettive coerenze»³.

Il superamento del confine istituito tra scuola ed extrascuola, con apparente paradosso, determina la possibilità che il soggetto instauri dei legami tra il dentro e il fuori. Come dire che in campo educativo l'attraversamento dei confini – tra identità, tra generazioni, tra saperi, come vedremo più avanti – è sempre un attraversamento provvisorio, in entrata e in uscita, ed è proprio questa accezione "permeabile" del confine in campo educativo-didattico a rappresentare lo sfondo ermeneutico della riflessione che qui si propone.

Il confine tra permesso e proibito

Ordine e regole erano presenti nel discorso di Bauman. E ordine e regole segnano il campo in cui entrano quotidianamente i ragazzi. Sembrano parole antiche, provenienti da sistemi educativi autoritari e repressivi, ed effettivamente hanno rappresentato il vessillo di una scuola in cui il rispetto dell'autorità era declinato in forme rudi e a-negoziali; una scuola in cui ai ragazzi era richiesta l'obbedienza, e ogni trasgressione – parola che evoca nel suo etimo l'idea di confine o di limite – era sanzionata senza se e senza ma. Nessuna "liquidità" era pensabile all'interno di un sistema educativo in cui il confine tra ciò che è "giusto" e ciò che è "sbagliato" veniva fissato in termini perentori e veritativi. Appunto, ordine e regole.

Nel nostro tempo la lamentazione diffusa nel senso comune è che ordine e regole, presidi del confine tra permesso e proibito, siano saltati. I comportamenti dei giovani esuberano oltre il confine del plausibile e il mondo degli adulti – genitori, educatori, insegnanti – sembra costretto ad abbassare la soglia del tollerabile. Questo non vuol dire che la scuola non produca ancora regole. Le norme obbligano le scuole ad elaborare i regolamenti di istituto o i patti di corresponsabilità, e questi dispositivi in qualche modo, con Bauman, sembrano

³ E. DAMIANO, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 65.

garantire la sicurezza del confine educativo: al di qua è tutto in ordine, al di là si entra nella sfera del sanzionabile. È un modo per controllare il caos, altra cifra del nostro tempo.⁴ Ma è un controllo non esente da criticità. La giovinezza per sua natura instaura un rapporto intenso col tema del confine⁵, ed il nostro tempo sembra avere accentuato la necessità di una rivisitazione di tutti i confini tradizionalmente posti nel cammino dei nostri giovani.

Il confine tra i saperi

Il terreno socio-pedagogico cede qui allo spazio didattico e a quel che di epistemologico soggiace al didattico, se per didattico non si intende, riduttivamente, quanto attiene al mero metodologico o tecnologico ma anche e soprattutto quanto riguarda la dimensione formativa delle discipline scolastiche, oggi valorizzata dal progressivo sviluppo del tema delle competenze culturali⁶. Quale spazio eminentemente preposto all'istruzione dei nostri studenti, la scuola può offrire un valido contributo alla formazione intellettuale se è capace di interrogarsi sull'attuale statuto del sapere e, nella fattispecie, del sapere scolastico. Questa indagine ha molto a che fare col tema del confine, come insegnano due autorevoli studiosi quali Edgar Morin e Silvano Tagliagambe.

Da tempo l'insegnamento del sociologo francese si concentra su quel che egli definisce la riforma dell'insegnamento e del pensiero. Alcuni passaggi del suo *La testa ben fatta* bastano ad illuminarne la prospettiva epistemologica in chiave formativa: «La storia delle scienze non è soltanto quella della costituzione e della proliferazione delle discipline, ma è nello stesso tempo quella della rottura delle frontiere disciplinari, degli sconfinamenti di un problema da una disciplina in un'altra, della circolazione di concetti, di formazione di discipline ibride che finiranno per rendersi autonome; infine è anche la storia della formazione di complessi in cui differenti discipline si aggregano o si agglutinano. In altri termini, se la storia ufficiale della scienza è quella della disciplinarità, un'altra storia, legata e inseparabile, è quella delle inter-poli-trans-disciplinarità»⁷. Quest'ultima interessa molto la prospettiva formativa. I saperi scolastici, infatti, organizzati in discipline ed insegnati separatamente soprattutto nella scuola secondaria, rischiano di compromettere l'approccio globale alla conoscenza di soggetti in formazione come i nostri allievi, che peraltro partecipano di una

⁴ È quanto segnala lo sguardo geopolitico di Rampini sul contemporaneo. Al riguardo cfr F. RAMPINI, *L'età del caos. Viaggio nel grande disordine mondiale*, Mondadori, Milano 2015.

⁵ È lo sfondo interpretativo del testo del sociologo De Luigi. Al riguardo cfr N. DE LUIGI, *I confini mobili della giovinezza. Esperienze, orientamenti e strategie giovanili nelle società locali*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁶ Consigliabile la lettura di F. CAMBI, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

⁷ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, p. 112.

temperie culturale e conoscitiva dai confini incerti anche per effetto delle tecnologie cui sono esposti fin dalla più tenera età.⁸

Anche nel suo più recente contributo sulle questioni educative, Morin pone l'accento sulla necessità di praticare un pensiero capace di integrare, di creare ponti, connessioni, in altre parole capace di oltrepassare confini: «C'è un problema capitale, sempre misconosciuto, che è quello della necessità di promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivervi le conoscenze parziali e locali. La supremazia di una conoscenza frammentata secondo le discipline rende spesso incapaci di operare il legame fra le parti e la totalità, e deve far posto a un modo di conoscenza capace di cogliere i suoi oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi. È necessario sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le sue informazioni in un contesto e in un insieme. È necessario insegnare metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le reciproche influenze fra parti e tutto in un mondo complesso»⁹.

La necessità di questi "metodi" interpella la didattica, e più avanti se ne parlerà. Qui occorre sostare ulteriormente sul terreno epistemologico, evocando gli studi sul confine di Silvano Tagliagambe, il cui contributo all'approfondimento del tema è ospitato tra le pagine di questo numero della rivista. Nell'economia del nostro discorso interessa chiamare in causa le sue riflessioni sul rapporto tra istruzione e formazione professionale, che si situano tuttavia nel più ampio contesto dei suoi interessi sul superamento di tutte le frontiere capaci di ostacolare l'efficacia dei sistemi formativi: «Quello che della scuola probabilmente infastidisce gli studenti» scrive Tagliagambe, «è l'ancoraggio non solo alle identità tradizionali, come se nulla fosse successo, ma soprattutto a una organizzazione e rappresentazione della conoscenza improntata a un'idea di stabilità, di ordine interno, di rigorosa e rigida relazione di armonica corrispondenza e di connessione causale, quando non addirittura di concatenazione meccanica, tra le sue parti, che fa a pugni con una realtà che si presenta sempre più ambigua e sfumata, dai confini incerti, che appare come una galassia di eventi e condizioni che sussistono nella comunanza del loro stare insieme, senza alcuna legge che presieda a questa coesistenza e la disciplini»¹⁰.

Lo studioso utilizza efficacemente la metafora dell'arco per evocare questo virtuoso attraversamento di confini: «I processi di insegnamento/apprendimento, ovviamente, non possono fare a meno degli apporti specifici delle singole disci-

⁸ Ne discutono alcuni saggi che val la pena sottoporre all'attenzione degli insegnanti: R. SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma 2000; P. FERRI – S. MANTOVANI, (a cura di), *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*, ETAS, Milano 2008; Roncaglia G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁹ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015, p. 68.

¹⁰ S. TAGLIAGAMBE, *Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità*, Armando, Roma 2006, p. 170.

pline, che costituiscono le pietre di cui è fatto il ponte dei processi di insegnamento/apprendimento e senza i quali, oltre tutto, non può esserci integrazione: ma spetta a quest'ultima formare la "linea dell'arco", cioè conferire struttura, nesso logico e organizzazione interna all'insieme dei materiali, oggetto di quei processi, trasformandoli in quella visione e "cultura sistemica" che sono oggi indispensabili per affrontare, con qualche speranza di successo, non soltanto il mondo del lavoro, ma la vita»¹¹.

Di questa cultura sistemica occorre qui discutere, perché sembra oggi costituire uno dei requisiti più importanti per l'innovazione dei sistemi scolastici e per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Per cultura sistemica vogliamo intendere l'attitudine a valorizzare tutte le forme di integrazione, di contaminazione e di continuità rese possibili dagli ordinamenti scolastici e dalla più accreditata ricerca didattico-pedagogico. Passiamo qui in rassegna alcune aree di interesse per le quali si ritiene auspicabile un incremento della cultura sistemica in ambito pedagogico e didattico.

I confini nel curricolo scolastico

Un primo ambito di discorso riguarda il *curricolo*, quale percorso formativo riguardante tutti gli allievi, dai 3 ai 19 anni. Troppo spesso l'accezione di curricolo diffusa nelle scuole soffre proprio di un'eccessiva accentuazione di alcuni confini, che invece andrebbero resi maggiormente permeabili: il confine tra discipline, tra cicli di studio, tra apprendimenti e comportamenti per fare solo alcuni esempi tra i più significativi che tratteremo in questo contributo.

Il confine tra discipline, già messo seriamente in discussione dagli studi in chiave epistemologica evocati prima, per quanto costituisca un elemento necessario per fissare gli statuti di determinati campi di ricerca, in ambito formativo rischia di far passare in secondo piano le naturali necessità di integrazione dei saperi che favoriscono apprendimenti duraturi. Le discipline di insegnamento, infatti, presentano alcune specificità che le distinguono tra loro, e che emergono in modo palese quanto più si prendono in considerazione gli aspetti di superficie, quelli che banalmente poi vengono definiti "contenuti". Ad uno sguardo più attento, però, ci si rende conto che lo studio delle discipline, lungi dal ridursi a studio di repertori contenutistici, o programmi, implica alcune "azioni" della mente che consentono proprio quell'attraversamento di confini di cui qui si discute. Saper produrre inferenze quando si studia storia, ad esempio, significa acquisire un abito mentale che può tornare utile in scienze, e la consapevolezza di tali azioni da parte degli insegnanti di entrambe le discipline può consentire di riconsiderare il confine tra le stesse quale elemento che distingue gli specifici oggetti culturali, ma che non impedisce di costruire dei saper fare trasversali che in ambito formativo possono esser chiamati "competen-

¹¹ *Ib.*, p. 176.

ze”. Come dire che gli apprendimenti scolastici, in fondo, percorrono due sentieri diversi ma complementari: un primo sentiero, che con Bateson possiamo chiamare “protoapprendimento”, assicura ai saperi scolastici la loro specificità contenutistica; il secondo, che possiamo definire “deuteroapprendimento” o apprendimento del contesto, consente allo studente di contestualizzare alcune specificità disciplinari all’interno di quadri metodologici più ampi e in tal modo accedere ad uno spazio cognitivo più complesso e soprattutto integrato, appunto quello della competenza.

Proprio l’idea di competenza permette di porre una questione che gli addetti ai lavori chiamano “verticalità”. Anche in verticale, ovvero durante la carriera scolastica, i nostri allievi incontrano alcuni confini che in certi casi rischiano di diventare invalicabili. Pensiamo al confine tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado oppure tra primo ciclo complessivamente inteso e secondo ciclo. Sappiamo bene che nel nostro Paese la dispersione scolastica attecchisce maggiormente proprio laddove gli alunni trovano difficoltà a valicare questi confini. La recente istituzionalizzazione degli istituti comprensivi, al di là delle ragioni amministrative che l’hanno ispirata, nella loro interpretazione pedagogica dovrebbe rispondere proprio a tale necessità di rendere maggiormente permeabile il confine tra apprendere primario e apprendere secondario. Le stesse Indicazioni ministeriali per il primo ciclo sono impostate su un’idea di continuità tra i due settori di studio, e tale continuità sembra garantita proprio dal concetto di competenza, quale traguardo di media-lunga durata che esorcizza l’eccessiva frammentazione del curriculum. Purtroppo, a giudicare dall’esperienza degli insegnanti, il confine tra apprendere primario e secondario continua a presentare non poche criticità. Perché? La questione è in qualche modo riconducibile alla precedente discussione sul confine tra le discipline. L’apprendere primario, ivi incluso l’apprendere nella scuola dell’infanzia, si presenta con caratteri di unitarietà, ovvero di bassa rilevanza dei confini tra i saperi. La didattica primaria si esercita in forme integrate, con una forte rilevanza di sfondi integratori capaci di conferire alla pluralità degli apprendimenti coesione tematica e aggancio con l’esperienza concreta dei bambini. Nell’apprendere primario il confine tra i saperi è continuamente attraversato da pratiche didattiche che, in quanto orientate alla creatività e alla manualità, generano abili mentali (o competenze di base) trasversali ai confini disciplinari. Ma, a scanso di equivoci, è il caso qui di prendere le distanze da qualsiasi elogio del maestro unico, restituito di recente. Consideriamo l’istituzione del maestro unico un grave errore, che ha riportato la scuola primaria indietro di molti decenni. Non è l’unicità del maestro che garantisce l’unitarietà del sapere e la bassa incidenza dei confini disciplinari. La trasversalità degli apprendimenti, che rende i confini tra i saperi non nocivi alla formazione dei ragazzi, non è garantita dalla superficialità delle competenze disciplinari, ma dalla loro profondità. Affidarli a un’unica figura costituisce, pertanto, un rimedio peggiore del male, perché nessuna maestra potrà padroneggiare i vari campi disciplinari a tal punto da neutralizzarne la rigidità dei confini. In tal modo peraltro si finisce per ag-

gravare la rilevanza del confine tra apprendere primario – olistico, unitario, relazionale, affettivo – e quello secondario – frammentario, disciplinare, spesso nozionistico – creando nel curriculum una discontinuità pernicioso per lo sviluppo cognitivo dei ragazzi.

La questione è un'altra. Si tratta di creare forme di continuità cognitiva tra apprendere primario e secondario, assumendo il traguardo di competenza quale orizzonte capace di legare insegnanti primari e secondari attorno a continuità e discontinuità condivise. Le questioni in gioco sono due, una di carattere verticale, l'altra orizzontale. In verticale, si tratterà di assumere tutti insieme il percorso del bambino in modo da non porlo di fronte ad un confine invalicabile al termine della scuola primaria. E questo sarà possibile presidiando sempre i vari confini che si situano sul suo percorso. L'accezione di competenza consente di neutralizzarli. La competenza scolastica infatti è un mix di conoscenze, abilità e atteggiamenti, e presuppone ambienti di apprendimento costruttivi, laboratoriali, metacognitivi, capaci di incentivare forme di *transfert* di saperi, conoscenze, metodi e relazioni che consentono ai ragazzi di attraversare ogni confine. Quando si fa scuola nell'orizzonte della competenza, si comprende più facilmente la contaminazione tra saperi, linguaggi, strategie, e più facilmente si assumono atteggiamenti cognitivi partecipativi e consapevoli. Sono questi ultimi a costituire lo "zainetto" che consente di attraversare i confini tra i cicli scolastici. Non è pensabile, in altri termini, un apprendere primario tutto giocato sull'esperienza e sul coinvolgimento, come si diceva in precedenza, e un apprendere secondario del tutto staccato dall'esperienza e giocato su una presunta astrazione che troppo spesso si traduce in pedanteria e nozionismo a causa di una riduzione della naturale vitalità delle discipline all'inerzia contenutistica delle materie di studio¹².

Sofferamoci ancora su questo tema. Posto che il pensiero astratto costituisce il naturale approdo dell'esperienza conoscitiva matura, occorre probabilmente intendersi su cosa significhi *astrazione* nel percorso scolastico di un allievo, affinché imparare l'astrazione non si configuri quale confine invalicabile. È indubbio, come suggerisce l'etimo del termine, che astrazione evoca allontanamento, separazione, se vogliamo "superamento del confine" che separa il concreto da ciò che di quel concreto è rappresentazione, modello, formalizzazione. Ma anche in questo caso quel confine va riattraversato per tornare al dato empirico dell'apprendere. Se *theoria* ed *empiria* perdono i contatti e tra di loro viene elevato un confine rigido, si rischia di creare una scuola verbalistica, per così dire "licealizzata" nel senso deteriore del termine, ed allievi che praticano una caricatura verbosa della cultura. La sapienza degli umanisti quattrocenteschi, ed il pensiero qui corre a figure quali Leonardo da Vinci o Leon Battista Alberti, ci insegna che la cultura è un mix integrato di teoria e prassi, ed il co-

¹² La distinzione tra disciplina e materia è efficacemente illustrata da I. MATTOZZI, *Disciplina*, in "Voci della scuola", vi, Tecnodid, Napoli 2007.

strutto di “competenza culturale” resta quello più efficace per il superamento del confine tra una prassi meramente “praticona” e addestrativa ed una teoria fatta di concettualizzazioni che hanno perso ogni aggancio con la vita.

Il confine tra apprendimento e comportamento

Ai confini tra discipline e ai confini tra cicli scolastici, si diceva prima, vanno aggiunti anche i confini che si istituiscono tra “apprendimento” e “comportamento”. Si tratta di una questione annosa, di un retaggio che purtroppo i nostri ordinamenti ancora mantengono: la famosa (o famigerata) distinzione tra voti di profitto e voto di condotta – ecco, un confine – che ancora segna le prassi valutative delle nostre scuole. Perché riteniamo che questo confine non giovi alla comprensione dei processi educativi e didattici e pertanto vada superato? Perché non ci si rende conto dell’effettiva partita che si gioca nelle aule scolastiche. Il comportamento dei nostri ragazzi a scuola infatti è funzione della loro esperienza di apprendimento. Quando abbiamo illustrato l’idea di competenza scolastica abbiamo messo in luce la valenza cruciale degli atteggiamenti nella costruzione di competenze. Questi ultimi non possono essere valutati in modo separato, come purtroppo da decenni avviene. Non esiste un “comportamento” dello studente a prescindere dalla qualità dell’esperienza di apprendimento che egli vive, come dimostra l’inoppugnabile circostanza che gli alunni con basso voto in condotta sono sempre alunni che presentano basse valutazioni nel cosiddetto profitto. Chi studia male o non ha voglia di studiare fatalmente “disturba” o comunque esprime una demotivazione verso l’esperienza scolastica che poi la valutazione di condotta finisce per registrare.

È un confine, quello tra educazione e istruzione, il cui mantenimento finisce per generare equivoci sulla *mission* della scuola, che si trova a mal partito nello spazio della mera istruzione – troppo stretto – ed ugualmente a disagio nello spazio della mera educazione – troppo largo – ed il risultato finisce per essere sotto gli occhi di tutti: la denigrazione della scuola sotto entrambi gli aspetti. Con tutta evidenza invece la scuola è chiamata a “formare”, e ciò avviene costruendo ambienti di apprendimento in cui i saperi diventano educativi, e per diventare educativi devono coinvolgere, e per coinvolgere devono abbattere i confini: tra formale e non formale, tra disciplinare e trasversale, tra teorico e pratico, tra cognitivo ed emotivo. Finché queste dicotomie saranno mantenute, e quindi finché la cultura sistemica di cui si parlava in precedenza rievocando gli studi di Tagliagambe non avrà sedotto gli insegnanti e i dirigenti, sarà inevitabile considerare la scuola alla stregua di un commissariato di polizia, in cui si “interroga”, si “sanziona”, si “indaga”, si valuta la “condotta”, si allestiscono una serie di azioni pseudoeducative che magari danno l’illusione dell’ordine di cui parla Bauman, ma che in ultima analisi legittimano l’esistenza di un confine sempre meno valicabile tra le generazioni, vera posta in gioco di tutto il ragionamento fin qui condotto.

Il confine intergenerazionale

Il confine intergenerazionale, infatti, rappresenta il tema conclusivo di questo contributo. Si discute e si scrive se tra le generazioni, tra genitori e figli, tra insegnanti e studenti esista un confine ancora oggi, e di quale genere sia. I libri di esperti quali Recalcati o Pietropolli Charmet ci parlano di telemachi alla ricerca dei loro padri e di narcisi che seducono i loro genitori¹³. Da più parti si segnala l'abbattimento dell'antico confine costituito dalla legge del padre e l'instaurarsi di una inedita (e nefasta) complicità tra le generazioni, che minerebbe alla radice i connotati della tradizionale autorità. Si tratta di analisi e di osservazioni che intercettano bene alcuni fenomeni intergenerazionali, ma la sensazione di chi vive quotidianamente nelle aule scolastiche è che il confine tra le generazioni, che in quel luogo si configura quale confine tra insegnanti e studenti, solo apparentemente sembri abbassarsi. L'insegnante-amico infatti non ha abbassato il confine. Lo ha alzato maggiormente. E lo ha alzato perché di fatto, impedendo la possibilità del conflitto e della dialettica, ha finito per creare una relazione falsamente simmetrica. Ovvero una relazione falsa. Di fatto con un genitore-amico o con un insegnante-amico il confine è altissimo, perché si finge un legame più immediato, ma di fatto un vero legame diventa impossibile perché manca un requisito essenziale a una relazione umana autentica, ovvero l'*alterità*. Come dire che cercare la convivialità bypassando l'asimmetria rischia di creare il vuoto relazionale.

Invece converrebbe tenersi lontano dall'autoritarismo quanto dall'"amicalismo", quali derive relazionali incapaci di abbattere confini. A scuola il confine possono superarlo generazioni diverse, che dialogano restando diverse. Si può parlare di esempio a scuola, e l'esempio non è un modello inarrivabile, ma neppure un amicone a portata di mano. Diventa esempio chi restando adulto è capace di dire una parola da adulto a chi adulto non è, ed è questa parola adulta che permette a chi adulto non è di interrogarsi, e interrogandosi di crescere, e crescendo di costruire una solidarietà educativa forte con quell'adulto.

Una solidarietà a prova di confine.

¹³ G. PIETROPOLLI CHARMET, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008; M. RECALCATI, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.