

Il naturale desiderio di certezze dei giovani ed il corrispondente istinto educativo di trasmetterne devono fare i conti con i mutamenti epistemologici che rendono la conoscibilità del reale sempre più complessa. Le aule scolastiche tuttavia possono trasformare in risorsa educativa questo panorama assumendo una sana cultura del dubbio nei vari ambiti dell'istruzione, dalla scelta dei saperi alla costruzione degli ambienti di apprendimento, all'interpretazione della relazione educativa e infine alla valutazione. Il rapporto educativo può avvalersi positivamente di una scoperta dello stile di pensiero socratico, capace di andare a fondo in ogni questione utilizzando proprio la leva metodica del dubbio.

LA SFIDA AL DESIDERIO DI CERTEZZE

IL DUBBIO - "Le nuove frontiere della scuola" 34/2014

MAURIZIO MURAGLIA

*La causa principale dei problemi è che al mondo d'oggi gli stupidi sono strasicuri,
mentre gli intelligenti sono pieni di dubbi*
(Bertrand Russell)

La sfida al desiderio di certezze

Il tema del dubbio, quando si entra nel delicato terreno dell'educazione e dell'istruzione, deve fare i conti con il *desiderio di certezze* che abita l'animo umano. Chi educa e chi istruisce tende a trasmettere certezze perché ha paura del disorientamento cui potrebbe incorrere un giovane che non riesca a disporre delle bussole adeguate per uscire dal labirinto dell'esistenza. Benché l'epistemologia e la sociologia da alcuni decenni ci abbiano aiutato a comprendere la precarietà conoscitiva del mondo in cui viviamo, i sistemi di istruzione e di formazione tendono a veicolare, e qui in Italia in sommo grado negli ultimi anni, una *cultura del risultato*, della prestazione, dell'obiettivo, del traguardo. I bambini e i ragazzi vanno condotti verso traguardi che necessitano di valutazioni e certificazioni. Già nella parola "certificazione", che si accampa da alcuni anni tra i dispositivi normativi della scuola, si annida l'istanza della certezza. Le competenze dei ragazzi vanno certificate ai vari livelli in modo che la circolazione italiana ed europea possa avvantaggiarsi di descrizioni univoche.

Se dunque vogliamo affrontare il tema del dubbio nel delicato territorio pedagogico e didattico, abbiamo bisogno di fare i conti con il suo imperante contraltare che è quello, come si è detto, della certezza. La tesi che qui vogliamo sostenere, per quanto impopolare e scarsamente sostenuta sia dagli ordinamenti vigenti sia dal senso comune quando si occupa di scuola, è che una sana *pedagogia del dubbio* può rappresentare una leva fondamentale per la formazione delle nuove generazioni. Cercheremo quindi di sondare i vari ambiti del discorso educativo alla ricerca delle modalità con cui questa leva può essere azionata soprattutto da chi opera a vario titolo nell'ambiente scolastico.

La parola dubbio ne chiama in causa altre: ricerca, critica, discussione, esperienza, principio di autorità, scoperta, verità. Quest'ultima ha una sua importanza capitale, che rimanda a quanto scritto in apertura sul tema della certezza. La carriera scolastica di un bambino in fondo è inaugurata da un'istanza di verità, che viene soddisfatta da quel che dicono le maestre. Se l'ha detto la maestra a scuola sarà certamente vero. È un paradigma conoscitivo primario. L'alfabetizzazione di base, nella scuola dell'infanzia, è decisamente segnata dal principio di verità perché ciò che si impara deve

rivestire i caratteri della solidità. È vero che l'età dell'infanzia è un'età piena di domande. Un bambino che non fa domande è considerato un bambino “strano”, poco vivace intellettivamente. Ma il bambino fa le domande non perché vuole mettere in dubbio una verità, bensì perché è alla ricerca della verità e sa che i genitori o le maestre sapranno senza dubbio – appunto, senza *dubbio* – dargli la risposta vera, che fugherà ogni sua incertezza.

Si potrebbe dire che in ambito scolastico la carriera di uno studente si può configurare come un percorso che col trascorrere del tempo insegna a convivere sempre meglio col dubbio. E ciò implica che quando la scuola non riesce ad intercettare la naturale traiettoria dello studente - che si snoda dalla *verità* del bambino, al *dubbio* dell'adolescente al *punto di vista* del giovane - essa rischia di atrofizzare il suo sviluppo intellettuale e pregiudicare la sua futura capacità di esporsi in modo intelligente ai fenomeni culturali che la vita gli presenta.

Quali sono pertanto gli ambiti della vita scolastica sondabili alla luce della pedagogia del dubbio?

Il sapere scolastico

Un primo ambito ha a che fare con il *sapere*. Il sapere che circola nelle aule scolastiche dovrebbe sempre avere in sé caratteri di apertura. La fine di una lezione dovrebbe suscitare domande più che risposte. La ricostruzione del processo problematico che sta dietro la definizione di un sapere resta la modalità più efficace per generare discussione e, dalla discussione, suscitare altri dubbi, altri problemi, altre questioni, magari afferenti ad altri campi disciplinari. Suscitare problemi piuttosto che sfornare soluzioni sembra essere il nocciolo di quella didattica laboratoriale di cui oggi tanto si parla e che si può praticare anche senza il laboratorio perché è più una *forma mentis* che un luogo.

Si è detto che “Lo ha detto la maestra” è una tipica frase dei bambini. A quell'età è giusto così. Ma viene un momento in cui la pretesa veritativa del sapere della scuola deve sapere cedere il passo. Fin dalla secondaria di primo grado occorre introdurre, con la dovuta gradualità, una sana *cultura del punto di vista*, che è punto di vista dell'autore del libro di testo, punto di vista del docente, ma anche, pian piano, punto di vista della compagna e del compagno. Quando parliamo di scuola per la cittadinanza e di insegnamento per l'inclusione non dobbiamo dimenticare che già a contatto con i saperi della mattina gli studenti sono chiamati al *pluralismo*. La complessità e l'incertezza epistemologica da cui è segnata la contemporaneità che viviamo non sono tratti che devono comparire, di colpo, dopo il diploma. Sono tratti cui gli studenti vanno preparati fin dall'esperienza scolastica. Presentare più punti di vista di una questione, sapere avviare una discussione vera e non fittizia in classe diventa, soprattutto dagli 11 ai 15 anni, che sono il terreno più delicato dell'inclusione, un dispositivo formidabile perché il sapere della scuola sia significativo e quindi si candidi a far rimanere qualcosa di sé.

Considerare la scuola come *palestra del dubbio* significa pertanto, in prima battuta, riconsiderare l'epistemologia complessiva del sapere scolastico. A questo proposito sono istruttive le riflessioni di un pedagogista come Franco Cambi, quando ricorda l'immagine scolastico-tradizionale dei saperi, che risultavano “codificati attraverso un triplice processo: di linearizzazione, di dogmatizzazione, di manualizzazione. Se la loro linearizzazione ha una funzione trasmissiva e apprenditiva [...], essa ha anche un volto riduttivo, che esalta l'ordine interno del sapere e ne nasconde le zone d'ombra, i problemi aperti, le tensioni interne. Ciò è funzionale

all'apprendere/insegnare, ma è sempre un sapere normalizzato e schematizzato, pertanto impoverito e falsificato [...] che viene veicolato come 'forma vera' di quel sapere. E qui scatta il dogmatismo, la dogmatizzazione. Il sapere è risolto in sistema e il sistema costituisce l'obiettivo e il quadro dell'apprendimento. Non solo: il sapere è presentato come stabile e definitivo, certo e invariante.”¹ Purtroppo la scuola ancor oggi si attarda all'interno di questo paradigma di *stabilità epistemologica* quando invece è evidente che sia l'evoluzione dei saperi sia la mutazione antropologica dei nostri studenti richiedono che il monolite del sapere scolastico venga attraversato dal vento della ricerca che è figlia del dubbio.²

Tutto questo chiama sul banco degli imputati il tradizionale modello trasmissivo dell'insegnamento, che non coincide, come si potrebbe pensare, con la cosiddetta “lezione frontale”. Il tema della trasmissione del sapere non è soltanto un fatto di prossemica. Esso riguarda la possibilità che il sapere della scuola piuttosto che un presupposto costituisca il risultato di un'attività ricostruttiva dei soggetti che apprendono. Contestare il modello trasmissivo dell'insegnamento significa immaginare un modello di condivisione delle conoscenze per il quale i dubbi e le domande prevalgano sulla certezze e sulle risposte. Un modello che potremmo chiamare “epistemico” e che, piuttosto che centrare tutto sull'*esposizione*, si concentri sulla *ricostruzione* dei processi e dei problemi che storicamente hanno determinato la configurazione di quel sapere, di quel concetto, di quella teoria.³

L'ambiente di apprendimento

Un secondo ambito di interesse è quello relativo al concetto di *ambiente di apprendimento*. Pur essendo un concetto ben noto in campo pedagogico, il concetto di ambiente di apprendimento ha ultimamente preso posto nei documenti ministeriali del nostro Paese, in particolare per quel che riguarda la scuola del primo ciclo.⁴ Lo utilizziamo qui per calare dentro le aule scolastiche la questione epistemologica del dubbio. Questa è un'operazione necessaria affinché il versante epistemologico della questione - sintetizzabile con la formula “per un sapere scolastico non dogmatico” - trovi la sua opportuna collocazione nella cassetta degli attrezzi degli insegnanti, proprio quella che permette di allestire l'ambiente di apprendimento. Ora, la forma più accreditata di ambiente di apprendimento in genere è quella della “lezione”. Difficile trovare un insegnante che non sia convinto, tutte le mattine, di dover fare lezione. Cos'è questo “far lezione”? In genere si tratta di partire da un argomento, ben definito dalla cultura formale e ben presente sul libro di testo, che dev'essere “spiegato” ai ragazzi. Questi pertanto risultano essere destinatari di un segmento culturale delineato a priori, rispetto al quale essi sono chiamati a “comprendere”. Ove ci fossero difficoltà di comprensione - e quindi dubbi - i ragazzi sono invitati a porre delle domande di chiarificazione all'insegnante. A questo livello il dubbio ha a che fare con la *decodifica* di quanto viene spiegato in classe e non intacca minimamente il processo di *costruzione* di quel sapere, la sua

¹ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza 2004, 54s.

² Su questi temi è istruttiva la lettura di B. Martini, *Pedagogia dei saperi*, Francoangeli 2011.

³ “Un [...] riflesso dell'acquisizione del pensiero ipotetico (e del pensiero complesso) consiste nel fatto che, accanto all'interesse per problemi che possiamo chiamare esplicativi [...], compare un interesse nuovo per problemi che possiamo chiamare 'epistemici', e che riguardano il modo in cui gli uomini sono venuti in possesso di certe conoscenze (e quindi anche il modo in cui noi stessi dovremmo procedere, se volessimo acquisirle ex novo)” (G. Petter, *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti 1999, p. 39).

⁴ DM 16 novembre 2012 n.254 Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione.

utilità sociale, la sua spendibilità pratica, la sua collocazione nell'orizzonte di cittadinanza degli studenti. Il processo di cui andiamo qui discutendo è proprio quel processo la cui esplicitazione sarebbe alla base dello sviluppo di *competenze culturali*. Come dire che il percorso che conduce il contenuto scolastico, attraverso la possibilità di essere appreso, verso la maturazione di competenze culturali richiede una vero e proprio “apprendimento inquisitivo”.

Un esempio può riguardare un argomento ben noto alle didattiche scolastiche, quello della grammatica. Di solito si dà per scontato che di una lingua debba essere insegnata la grammatica. A questo livello possono essere insegnate molte cose: la fonologia, la morfosintassi, il lessico. Eppure c'è un livello di coinvolgimento dei ragazzi che ha a che fare con la possibilità di seminare dubbi sul loro approccio alla grammatica: che rapporto c'è tra una lingua e la sua grammatica? Chi scrive una grammatica che metodo usa? Perché ci sono le eccezioni? Non solo, ma che rapporto si può instaurare tra la teoria e gli esercizi? Un'indagine sistematica che parta da una sorta di *dubbio metodico* sulla reale capacità della grammatica di costruire competenze comunicative e linguistiche potrebbe rendere un ambiente di apprendimento particolarmente stimolante, segnato da attività di studio critico sugli *strumenti* dello studio stesso. Quando si parla di competenze in genere ci si riferisce a questo secondo livello di apprendimento che ha a che fare con la consapevolezza critica che si sviluppa a partire dagli apprendimenti di primo livello⁵.

Il filo rosso rimane l'*antidogmatismo*, che gradualmente nutre la vita interiore degli adolescenti e non può che essere sostenuto da un'attività intellettuale vivace, negoziale, aperta alla rivisitazione di ogni aspetto della cultura. L'adolescenza ha un rapporto vitale col dubbio: e se l'adulto non dicesse la verità? Se non fosse preparato? Se non fosse umano? Il dubbio dei ragazzi può essere un formidabile *generatore di apprendimento* a patto che si configuri un ambiente scolastico segnato dalla discussione e dalla negoziazione.

La relazione educativa

Ma il dubbio come stile dell'apprendere, come motore della ricerca, come cifra epistemologica del sapere scolastico, come premessa necessaria dello sviluppo di competenze culturali postula una *relazione* tra soggetti che vivono insieme l'avventura della conoscenza e, in qualche modo, nell'ovvia differenza dei ruoli, dell'esistenza.

Su questo aspetto, che costituisce il terzo ambito della nostra indagine, val la pena soffermarsi.

C'è stato un tempo in cui l'autorità si esercitava in modo fortemente connesso all'idea di verità. Chi aveva autorità trasmetteva certezze indubitabili. L'autorità era basata sul concetto di *tradizione*, per il quale ciò che è tramandato è vero e giusto per il fatto che proviene dal passato. Abbiamo registrato una scarsa mutabilità dei paradigmi educativi fino a trent'anni fa. I valori si ripetevano abbastanza uguali. Alcuni capisaldi: famiglia, scuola, politica, chiesa. Si assisteva ad una vera e propria iniziazione ritualizzata all'adulthood: le chiavi di casa, la prima paghetta, il primo viaggio. Vi erano divieti di accedere ad esperienze, oggetti, trasmissioni tv per adulti. C'era più marcato un “prima” e un “dopo”. Il rapporto educativo si caratterizzava per la sua asimmetria e per l'esistenza di un “conflitto edipico” (Pietropolli Charmet). Vigeva il modello educativo della colpa e del castigo. Il dolore inflitto al figlio stava all'interno di un quadro di amore. Dal lato dell'educando, la

⁵ Nell'elaborazione di M. Baldacci, questo secondo livello del curriculum consente di affrontare il tema della competenza quale risultato collaterale degli apprendimenti di primo livello (*Curricolo e competenze*, Mondadori 2010).

trasgressione era parte integrante del processo educativo perché il rapporto educativo escludeva la negoziazione e supponeva l'obbedienza. L'obbedienza con tutta evidenza è legata all'inesistenza o all'inefficacia del dubbio riguardo a ciò cui si era tenuti ad ubbidire.

Gli anni delle contestazioni, a partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, hanno visto scontri e conflitti pesanti tra generazioni. Sia pur tra mille contraddizioni, si era convinti di dover conquistare qualcosa a caro prezzo. Qualcosa che aveva a che fare con la libertà. Soprattutto "libertà da" prima di accedere alla "libertà di". Molti erano gli ostacoli al dispiegarsi di una soggettività piena. Diventare adulti significava anche misurarsi con questi ostacoli, sbattervi contro, restare sommersi e sconfitti.

Questo scenario di fondo è lo scenario della nostra memoria di educandi. I nostri genitori ci sono apparsi talvolta "senza cuore" per la loro inflessibilità rispetto ad alcune regole. Non sempre sono riusciti a darci spiegazioni non solo perché non le avevano, ma anche perché non ritenevano opportuno dovere "spiegare" una misura educativa. Non c'era spazio per il dubbio e per la discussione. Spesso l'educazione era autoreferenziale, e questo - almeno apparentemente - rendeva più facile il compito degli adulti, non costretti a dover "rendicontare" le proprie regole. Le parole d'ordine erano "senso del dovere", "obbedienza", "rispetto per i più grandi". Decisiva era la figura del padre, che assorbiva simbolicamente tutte le istanze del super-io. Questa figura, proiettata in Dio, condizionava anche l'esperienza religiosa e regolava la concezione di Dio come Dio severo, padrone, minaccioso, punitore.

Tutto questo è chiaramente tramontato. Un'educazione fondata sulla certezza dei contenuti dell'autorità e sulla impossibilità di concepire ed esprimere dubbi sugli stessi contenuti oggi è impensabile. Occorre pertanto rinegoziare una vera e propria *mappa di significati educativi*: autenticità, ascolto, profondità, empatia, convivialità, senza rinunciare al principio di autorità. Senza autorità infatti non si dà processo educativo. L'educazione avviene laddove si incontrano adulti con non adulti. Questo rapporto, oggi, va rivisitato senza perdere il valore fondativo del rapporto stesso.

La parola autorità (dal latino *augére*, "far crescere") implica la capacità di accrescere le potenzialità dell'altro. Anche l'etimo di "educazione", col suo "fare uscire da", consente di riscoprire pratiche socratiche, che chiamano in causa il dubbio come metodo di indagine conoscitiva e come via verso la crescita del soggetto. Va più che in passato esplicitata la dimensione cooperativa e di complicità del processo educativo. "Fallo perché è importante per te, non perché lo dico io". Ciò richiede forte decentrata da se stessi e capacità di essere indicatori autorevoli di qualcosa che trascende educatore ed educando. Diventa importante nella relazione con i ragazzi saper ascoltare; praticare l'empatia (pur nell'asimmetria); saper essere autentici; avere ed esplicitare le proprie idee; accogliere e praticare lo stile di pensiero del dubbio.

Un nuovo modello di adulto

L'adulto non è tale perché esente da dubbi. Può essere *modello* anche all'interno di questo paradigma. Un modello non deve essere per forza inautentico e inattuale. Non dev'essere perfetto e immune da dubbi, incertezze, fragilità. Non è la perfezione, oggi, che fa di un modello un modello. Si può essere esempi, o esemplari, non in quanto perfetti, ma in quanto *veri*. L'adulto non deve mai perdere di vista il limite che lo costituisce come essere umano. Ciò non lo induce a venir meno alla possibilità di infliggere dolore e sofferenza nell'orizzonte educativo, ma colora la sua azione educativa di umanità.

Ma cos'è oggi che rende un adulto degno di essere ascoltato e "imitato"? Il fatto di incarnare certezze granitiche? È da escludere. Probabilmente invece diventa decisiva la significatività della sua esperienza di vita. Cosa intendere per esperienza e per significatività? Il solo fatto che abbia realizzato delle cose? No, si tratta della *qualità riflessiva* che egli ha introdotto negli eventi che ha vissuto e della sua capacità di avere tratto apprendimento dagli stessi. La vita diventa esperienza, e consente la crescita del soggetto, quando i suoi accadimenti sono sottoposti a riflessione, a giudizio, a interpretazione, anche quando sono accadimenti frutto di errori personali. Anzi, l'errore diviene in questa prospettiva un potentissimo fattore educativo ("non fare quello che ho fatto io").

L'adulto che narra è un testimone della vita. Egli non può pretendere di impedire al più piccolo l'esperienza. Ma può attrezzarlo per affrontare l'esperienza con alcuni *focus* di attenzione, con alcune vigilanze, con uno stile di pensiero accorto e attento. Educare non è né tenere ingabbiati né mandare allo sbaraglio. Educare è creare le condizioni perché si vada incontro alla vita con una certa "segnalética stradale", fatta di pochi e fondamentali centri di attenzione.

L'adulità dunque non si oppone alla debolezza o al dubbio. Dire adulità significa dire autenticità umana. Adulità è prendere sul serio la vita, prendersi cura degli altri, avere un progetto, uno stile, un'intenzione seria nei confronti di chi si educa. Adulità non è essere privi di incertezze. L'adulto dice al più giovane "speriamo" perché la speranza unisce grandi e piccoli nel desiderio.

Anche l'adulto quindi impara. Grande è la soddisfazione di un ragazzo quando, pur dentro l'asimmetria e senza fingere, l'adulto *impara qualcosa da lui*, dal suo mondo interiore. Grande impatto educativo hanno frasi come "Ci penserò a quello che mi hai detto". Si chiama *co-esistenza* ed è forse il modo migliore per dare un nome all'educazione del nostro tempo. L'adulto e il giovane coesistono, esistono insieme, camminano insieme per le strade del mondo e si parlano. Condividono dubbi. Questo non rende la loro relazione simmetrica e amicale perché simmetria e amicalità si danno solo tra pari.⁶

La valutazione scolastica

È stato dedicato ampio spazio al versante relazionale dell'esperienza educativa perché il tema del dubbio ha una forte valenza antropologica e come tale non può non investire la qualità del rapporto che si instaura tra chi insegna e chi impara. Ma c'è, nell'esperienza scolastica, un aspetto di questa relazione che costituisce una sorta di permanente spada di Damocle per la sua stessa qualità, ed è la dimensione della *valutazione*. L'ambito della valutazione è quello a cui si chiedono certezze. Guai se l'insegnante *mostrasse* di avere dubbi sulla valutazione da assegnare ad una interrogazione o a un compito. Tutto vero. Ma il problema dell'attendibilità della valutazione non si risolve rifugiandosi in una grottesca "oggettività" che ripugna al concetto stesso di valutazione. Occorre piuttosto scrutare a fondo il problema che soggiace ad ogni azione valutativa legata all'apprendimento affinché coloro che ad esso sono interessati, sulla base di una consapevolezza condivisa della questione di fondo, possano trovare le forme più efficaci di negoziazione per evitare da un lato la caricatura dell'oggettività dall'altro l'incomunicabilità di una soggettività assoluta.

⁶ Su questi aspetti si suggerisce la lettura di G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza 2008, e M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Cortina 2011.

E qual è la questione di fondo? È quella che riguarda il rapporto complesso tra apprendimenti e prestazioni. Per essere più espliciti parliamo della circostanza - questa sì indubitabile - che una prestazione scolastica non solo non riproduce esattamente l'apprendimento avvenuto, ma è fortemente interferita dall'orizzonte di attesa e dall'atteggiamento del valutatore.

Esaminiamo il primo dei due aspetti ovvero il nesso che è possibile istituire tra apprendimenti e prestazioni a prescindere dal movimento del valutatore. Ogni studente apprende le cose dalle fonti più svariate: dalla spiegazione dell'insegnante, dal libro di testo, dalla rete, da altri strumenti a sua disposizione. I contenuti appresi accedono alla sua mente per essere, in qualche modo, "lavorati" ovvero per diventare auspicabilmente "altro" rispetto alla modalità in cui sono stati assunti. Se c'è vero apprendimento il contenuto culturale dovrebbe trasformarsi in conoscenza ovvero in processo capace di incorporare quanto ricevuto negli schemi mentali (*script*) del soggetto. E con tutta evidenza questo processo di appropriazione è invisibile, sfugge cioè all'osservazione empirica.

Al momento della prestazione il soggetto è chiamato a far "venire fuori" quanto ha appreso nel modo richiestogli dal valutatore (orale, scritto, come test, relazione e quant'altro). In questa fase possono verificarsi le condizioni dello *scarto* tra quanto appreso e quanto esibito nella prestazione. Interferenze di carattere ambientale (troppo poco tempo ad esempio) o emotivo (ansia da prestazione, problemi di salute) possono incrementare questo scarto e porre il valutatore in una situazione di criticità di cui magari è inconsapevole. In altri termini, se il valutatore non è mai attraversato dal dubbio che si sia verificato uno scarto considerevole tra apprendimento e prestazione c'è il rischio che egli veda coincidenza tra l'uno e l'altra ed utilizzi il voto numerico come etichetta oggettiva dell'apprendimento che pur non è in grado di osservare. Gli insegnanti più sensibili e competenti sono proprio quelli che, attraversati dal dubbio, pongono lo studente nelle condizioni di poter esibire in più modi e occasioni l'apprendimento.

E visto che si parla di coloro che valutano, è il caso di accedere al secondo aspetto del rapporto complesso tra apprendimenti e prestazioni che abbiamo istituito all'inizio di questa parte del discorso. Le prestazioni di uno studente hanno la capacità di condizionare l'orizzonte di attesa dell'insegnante (effetto alone) al punto da impedire a quest'ultimo di essere attraversato dal dubbio che, ad un certo momento, le cose possano esser cambiate. Può accadere cioè che l'insegnante continui a leggere le prestazioni di uno studente in modo da non sapere istituire nuovi nessi con i suoi apprendimenti. In questo caso è molto importante saper assumere una sana *cultura del dubbio*, che permetta a ciascun insegnante di riposizionarsi di fronte ad ogni nuova prestazione dello studente.

Non è detto che il dubbio in ambito di valutazione scolastica debba risultare destabilizzante. Lo può diventare nella misura in cui il valutare finisce per essere una sorta di ordalia in cui si giocano destini cruciali per i ragazzi. Se invece, come peraltro suggeriscono le disposizioni ministeriali, la valutazione scolastica assumesse sempre la sua piena funzione formativa, di accompagnamento dei processi di crescita dei ragazzi, è probabile che il dubbio come elemento di ricerca condivisa tra studenti e insegnanti possa andarsi a configurare come fattore di qualificazione del processo di insegnamento e apprendimento. Il dubbio è apertura, discussione, ripensamento. La certezza è qualcosa che chiude ogni varco alla riflessione e in ambito di educazione e di apprendimento la riflessività non può e non deve mancare.⁷

⁷ Questi aspetti sono affrontati nel mio *La valutazione come atto formativo*, "Rivista dell'istruzione" 4/2009, pp.70ss.

Queste considerazioni sulla valutazione, che discendevano dalla riflessione sulla qualità del rapporto tra docenti e discenti all'interno di un ambiente di apprendimento in cui il dubbio può diventare motore di ricerca, aprono ad alcuni scenari che se si definissero conclusivi rischierebbero di contraddire proprio l'elogio del dubbio che si è cercato qui di proporre. Si tratta di scenari che hanno il solo scopo di sostenere una riflessione a tutto campo sugli stili dell'educare e dell'istruire.

Lo stile socratico

Il tempo in cui viviamo è un tempo in cui la ricerca delle certezze rischia di risultare grottesca. La filosofia e la scienza da decenni hanno fatto giustizia di paradigmi oggettivistici ed anche la teologia si è aperta alla dimensione interpretativa, che naturalmente suppone il ruolo attivo del soggetto nell'accedere ad ogni esperienza. All'interno di questo scenario il ruolo del dubbio è decisivo in quanto fattore capace di produrre riflessività, ripensamento, riposizionamento. Un mondo attraversato da spinte pluralistiche e da "liquidità" di ogni genere richiede un'educazione in cui l'autorità si configura quale autorità riflessiva ed in ricerca, senza che questo implichi da un lato confusione radicale o disorientamento e dall'altro ingenuità sicurezze e rozzi stereotipi. A questo può giovare il dubbio e non c'è ambito della vita educativa, dentro e fuori scuola, in cui un sano dubitare non possa evitare errori e consentire di accedere a scelte più ponderate.

Socrate sapeva di non sapere. Egli stendeva il dubbio su ogni aspetto dell'esistenza, ma non perché volesse predicare nichilismo, bensì perché il suo tentativo era quello di scavare sempre più a fondo nelle questioni e per far questo sapeva di dover *dubitare* delle acquisizioni provvisorie ed accedere a livelli più complessi di comprensione e interpretazione. La domanda "perché?" resta la tipica domanda socratica, insieme a quell'altra, che i dialoghi platonici spesso riportano: "Cosa è questo?". Cosa è *in realtà* ciò di cui andiamo discutendo? Cosa c'è al di sotto di quel che spesso gli uomini amano pensare? Si tratta di uno stile di pensiero che l'Occidente ha assunto come cifra del pensiero razionale, critico e democratico. Le nostre aule scolastiche dovrebbero sempre essere aule in cui aleggia lo stile di pensiero socratico: non luoghi in cui il sapere viene riprodotto in modo acritico per ottenere una "sufficienza", ma luoghi in cui il pensiero viene continuamente sfidato dal dubbio, dalla ricerca, dal vedere le cose sotto angolazioni sempre nuove.

Ai nostri studenti si attribuisce sovente demotivazione, omologazione, pigrizia intellettuale. È possibile che in questo ci sia del vero. Ma non sarebbe peregrino interrogarsi sulla qualità degli stimoli che la nostra scuola è in grado di fornire a questi ragazzi. Ecco, riflettere sul dubbio ha significato qui interrogarsi sulla capacità dell'educazione e dell'istruzione di vivacizzare la vita intellettuale dei nostri giovani. Né le certezze né le risposte precostituite costituiscono il sale della vita interiore di un ragazzo. La vita interiore di un ragazzo che va a scuola si nutre di continue risistemazioni concettuali, di avventure dell'immaginazione, di sconvolgimenti emotivi, e un adulto che voglia fargli compagnia in questa stagione dell'esistenza così tumultuosa, lungi dal presentarsi quale depositario di certezze granitiche, può recargli un ottimo servizio condividendo con lui la fatica del dubbio e della ricerca da cui nessun essere umano è immune, dalla culla alla tomba.

Maurizio Muraglia