

Come si impara a pensare? Riflessioni ed esperienze sull'educazione dell'intelligenza

How Does One Learn to Think? Reflections and Experiences on the Education of Intelligence

Alessandra Modugno

Università di Genova
alessandra.modugno@unige.it

DOI: 10.17421/2498-9746-08-04

Riassunto

Il contributo ha l'obiettivo di porre in evidenza gli interrogativi implicati nella questione dell'apprendimento-insegnamento a pensare: essi pongono in gioco temi molto delicati e nevralgici come la natura del pensare e lo statuto ontologico dell'essere umano, che spesso vengono omessi perché rispetto a essi non vi sono posizioni condivise. D'altra parte, proprio le sollecitazioni offerte dalla digitalizzazione e dalle conoscenze neuroscientifiche impongono di ripensare non solo come insegnare a pensare, ma di chiedersi prima di tutto che cosa significhi pensare e quali siano le connotazioni del pensare umano. Alla luce di risposte coerenti con un paradigma antropologico fondato nell'esperienza e nella realtà, si possono individuare metodologie di comunicazione didattica capaci di promuovere l'educazione dell'intelligenza secondo la verità della persona umana.

Parole chiave: *Apprendimento, Metodologie didattiche, Pensiero, Relazionalità*

Abstract

The essay aims to highlight the questions inside thinking's learning-teaching issue. Very delicate and crucial themes are involved in this matter, such as mind's nature and human ontological status, that are often omitted because respect with these there are not positions endorsed. However, exactly the requests provided from digitization and neuroscientific knowledge not only force to reflect on the best way to teaching how to think, but also require above all to ask oneself what does thinking means and what are the human thinking's traits. On the basis of answers consistent with an anthropological framework based on experience and reality, can be identified methods of teaching communication able to foster mind's learning according to human person truth.

Keywords: *Learning, Mind, Teaching Methods, Relationship*

INDICE

1	Introduzione	48
2	Questioni preliminari	49
3	Spunti a margine dei temi esplorati	51
4	Tratti essenziali della cornice teoretica	52
5	Dal profilo dell'essere umano	55
6	... alle metodologie che ne favoriscono la fioritura	58
7	Conclusione: aperti ad apprendere per aprire all'apprendimento	62

1 INTRODUZIONE

Una delle esigenze culturali attualmente emergenti e condivise sembra essere la tematizzazione dell'educazione dell'intelligenza, entro la quale si situano sottraccia sia la questione della natura dell'intelligenza sia quella dell'essenza dell'educazione. Si tratta di interpellanze che di fatto sono sempre state presenti e care ai filosofi: i cambiamenti introdotti dalla digitalizzazione e dai *social media* — che pongono in primo piano il confronto tra l'operatività umana e quella delle macchine — e dalle conoscenze delle neuroscienze, che offrono un accesso più approfondito e dettagliato al funzionamento cerebrale — non solo non hanno “risolto” il problema, ma lo hanno “acceso” e reso più delicato e urgente¹.

Ritengo che la forza “aggressiva” dei funzionamenti, con cui l'operatività tecnologica offre nuove soluzioni secondo accelerazioni sempre più rapide, nonché le potenzialità esplorative delle scienze sperimentali, in particolare della biologia neurale², vadano per così dire “poste in rete” con la riflessività critica propria del filosofare, senza la quale i mezzi di cui la società occidentale in particolare è orgogliosamente detentrica rischiano di essere ciechi ai fini in vista dei quali esistono, o dovrebbero esistere. Il dialogo tra saperi, da tempo complicato dalla specializzazione estremizzata³, esige disponibilità a un ascolto autentico, a mettere in comune ciò che è proprio di ogni sapere in vista di una finalità ulteriore e non immediata, evitando sia sovrapposizioni sia saturazioni, operazioni entrambe

¹Cfr. E. Bencivenga, *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*, Feltrinelli, Milano 2017.

²Cfr. J. J. Sanguineti, *Neuroscienza e filosofia dell'uomo*, EDUSC, Roma 2014, pp. 23-23.

³Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 6-7: «Il pensiero che taglia, che isola, permette agli specialisti e agli esperti di ottenere risultati eccellenti nei loro settori e di cooperare efficacemente in settori non complessi di conoscenza, specialmente in quelli che concernono il funzionamento delle macchine artificiali; ma la logica a cui essi obbediscono estende alla società e alle relazioni umane i vincoli e i meccanismi inumani della macchina artificiale, e la loro visione deterministica, meccanicistica, quantitativa, formalista, ignora, occulta o dissolve tutto ciò che è soggettivo, affettivo, libero, *creatore*»: ivi, p. 7, nota 3.

ascrivibili all’atteggiamento riduzionista. Se ogni sapere coinvolto — e tra questi primariamente filosofia, pedagogia, psicologia — deve stare nel proprio ambito ed essere coerente con il proprio statuto epistemologico, ritengo che il servizio culturale e formativo della filosofia debba riguardare soprattutto la “cura dell’intero” e la “tensione ai fini”. Mi sembra infatti che solo una lettura integrata possa essere garante di un’azione “complessa” — cioè che tiene relazionalmente insieme tutti gli elementi di ogni essere e situazione — *nel* reale e *verso* l’essere umano. Solo la consapevolezza della finalità in vista della quale si svolge ogni azione ne illumina il senso e ne supporta l’impegno e la continuità.

2 QUESTIONI PRELIMINARI

Riflettere su come si apprende a pensare implica a mio avviso numerosi interrogativi: per individuare possibili itinerari di esplorazione del problema, è essenziale e determinante esplicitare le domande insite nella questione. In primo luogo, si tratta di chiedersi quale sia il contesto — gli spazi e i tempi — in cui si impara a pensare: di per sé ogni situazione comunicativa, o ancor più ogni dinamica relazionale, può essere occasione di esperire il pensare e pertanto promotrice di apprendimento. Poiché il pensare è connaturale all’essere umano, come lo sono la relazionalità e l’apprendere, si potrebbe asserire che non c’è momento in cui non vi sia una naturale apertura al pensare e all’apprendimento che gli è correlato, per cui la risposta alla domanda sul contesto potrebbe essere “ovunque” e “sempre”. D’altra parte, vi sono luoghi e momenti privilegiati per apprendere, in cui l’intenzionalità di chi insegna e talvolta anche di chi impara è specificamente consapevole e direzionata verso un “cambiamento formativo”⁴, in vista del quale sono poste in atto azioni strategiche precise. Le attività didattiche, in ambito scolastico e accademico, sono le circostanze in cui non solo imparare a pensare è davvero sempre in gioco, qualsiasi sia il sapere oggetto di lezione e studio, ma lo si può anche assumere come finalità sottesa e ulteriore all’acquisizione di ogni conoscenza⁵.

In secondo luogo, precedente e insita nella domanda sul contesto nel quale si impara a pensare vi è quella sulla possibilità di tale apprendimento. Le ragioni per cui il pensare si possa apprendere riposano, a mio avviso, in due connota-

⁴Cfr. G. de Mita, *Matrice teoretica dei processi di cambiamento formativo*, in G. de Mita, A. Modugno, *Insegnare filosofia in università. Riflessioni teoretiche verso nuovi scenari metodologici*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 21-65.

⁵In quest’ottica — pur con alcune specifiche teoretiche su cui tornerò più avanti — il fatto che l’apprendimento al pensare incide in ogni apprendimento epistemico collima con quanto esprime il Consiglio dell’Unione Europea nel documento del 22 maggio 2018 in cui aggiorna, rispetto alla definizione del 2006, le competenze chiave per l’apprendimento permanente: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho604(01)) (consultato il 19.12.2022).

zioni specifiche ed esclusive dell'essere umano: l'intelligenza e la libertà. L'essere umano è infatti strutturalmente intelligente, in altri termini è "abile al pensare" per dotazione ontologica⁶, ma nello stesso tempo tale dimensione costitutiva gli è consegnata come un compito da realizzare, una potenzialità da portare a compimento. La disposizione al pensare non è di per sé pensare *in actu* e soprattutto non lo è né secondo forme univocamente definite, né in vista di fini necessariamente condivisi. Ciò indica l'intreccio tra intelligenza e libertà, intesa sia come "possibilità di" che "iniziativa per": tale interconnessione esprime uno dei numerosi aspetti della relazionalità dello statuto ontologico umano⁷. Prima infatti della relazionalità inter-personale — la più evidente perché esperienzialmente percepita — c'è la relazionalità intra-personale, ossia l'indissolubile nesso tra le dimensioni che costituiscono il "più proprio" dell'essere umano. L'essere intimamente relazionale situa la persona nella naturale disposizione a essere accompagnata e ad accompagnare, a scoprire e a far scoprire ad altri la strutturale "socialità" umana, a valorizzarne la presenza e la generatività, a educarne — nel senso etimologico di portarne alla luce — l'autentico profilo secondo le declinazioni esclusive di ciascuno.

Così considerata, la possibilità di imparare a pensare, interpella in qualche modo anche rispetto al suo essere necessaria — ossia alle ragioni per cui tale apprendimento non sia un'opzione ma un'esigenza ineludibile — un aspetto della "vocazione umana" da non omettere. L'esigenza e dunque la responsabilità di imparare a pensare sono riconducibili: sia al bisogno soggettivo di essere pienamente umani⁸ e di essere sé stessi, sia all'impatto che oggettivamente le azioni pensate — e pensate con qualità — hanno nella realtà. L'assenza di pensiero o il suo sviluppo inadeguato promuovono azioni "dis-orientate" — ossia espressione della confusione di chi si dirige in modo scomposto, appunto senza ponderazione, in varie direzioni — e perciò "dis-sipate" — non finalizzate, ma gettate qua e là dunque "dis-perse", mancate. Come ricorda Arendt approfondendo il profilo umano di Adolf Eichmann, il passo dall'agire sconsiderato a quello moralmente malvagio è breve⁹; imparare a pensare è dunque necessario soprattutto per saper "rispondere" delle nostre azioni, nel senso di riconoscerne il peso e il valore.

⁶Michele Federico Sciacca per denominare l'essere umano utilizzava l'espressione "ente intelligente finito": cfr. M. F. Sciacca, *Filosofia e metafisica*, Marzorati, Milano 1962, 2 voll., vol. I, p. 193; Maria Adelaide Raschini precisa che tale denominazione è radicata nella filosofia di Rosmini, in particolare nelle leggi inerenti l'essere: cfr. ad esempio M. A. Raschini, *Studi sulla "Teosofia"*, Marsilio, Venezia 2000.

⁷Per un approfondimento cfr. A. Modugno, P. Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero. Esperienza e verità dell'essere umano*, Franco Angeli, Milano 2022, pp. 113-124.

⁸Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009, p. 151; Arendt precisa che «il bisogno di riflettere dell'uomo abbraccia praticamente tutto quanto gli accade, le cose che conosce non meno delle cose che non potrà mai conoscere»: *ivi*, p. 96.

⁹Cfr. H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 2019.

D'altra parte, Mortari segnala inoltre che «solo andando alle radici del nostro pensare»¹⁰ è possibile «comprendere cosa fa sentire le cose in una direzione o nell'altra», ossia essere in contatto con la vita affettiva e mantenerne il governo¹¹.

Interrogarsi intorno al contesto, alla possibilità e alla necessità di imparare a pensare conduce a chiarire la domanda rispetto alla modalità di tale apprendimento, a provare a esplicitarla in termini di efficacia e adeguatezza. Anche questi due concetti meritano di essere discussi benché il fatto stesso di tematizzarne il significato riveli, a mio avviso, come ancora inespresse quelle domande circa la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento e ancor prima quelle sull'essenza del pensare e sull'identità dell'essere umano. Benché nessuna di esse e soprattutto quest'ultima possano essere ampiamente esplorate in questa sede, nondimeno in qualche modo è richiesto di prendere posizione rispetto a tali questioni. Esse infatti toccano nodi essenziali, alcuni sempre in gioco di qualsiasi cosa si parli, tutti di notevole rilevanza rispetto alla vocazione dell'università — prima ancora della scuola — unitamente a quella dei diversi saperi e tra questi della filosofia.

3 SPUNTI A MARGINE DEI TEMI ESPLORATI

La complessità della questione dell'intelligenza emerge con evidenza dai contributi offerti in questa sede, alcuni dei quali sono specialmente stimolanti e connessi al tema dell'imparare a pensare. La relazionalità emerge costantemente, sia in modo diretto sia per contrasto dalla sottolineatura dei limiti insiti nella sua negazione. Pagani focalizza l'esigenza di porre in primo piano l'innesto della *ratio* nell'*intellectus* e il radicamento di quest'ultimo in un principio ontologico, che ne spiega l'apertura all'infinito, la "fame di vero" che rende ragione del suo costitutivo inappagamento¹². L'ancoraggio all'essere mi sembra determinante prima e in vista di qualsiasi altra riflessione inerente l'intelligenza: Raschini precisa che non si tratta di una "cognizione", quanto di ciò che fornisce al pensiero «la possibilità d'intendere e dunque di conoscere, così che il conoscere stesso risulta ancora una relazione da esso posta e in esso risolta»¹³. E precisa che quanto più l'intelligenza comprende sé stessa, tanto più riconosce la propria alterità rispetto all'essere che le sta a fondamento: «quanto più l'atto dell'intelligere si radica nell'essere, tanto più l'atto stesso, come atto, conduce a una relazione di distinzione anziché di identità con quello»¹⁴. Acerbi esprime la medesima tesi riaffermando la verità come principio ultimativo dell'intelligenza, che in forza di essa è capace di ascol-

¹⁰L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 43.

¹¹Ivi, p. 44.

¹²M. A. Raschini, *L'organismo del sapere*, Venezia, Marsilio 2001, pp. 57-69.

¹³M. A. Raschini, *Concretezza e astrazione*, Venezia, Marsilio 2000, p. 12.

¹⁴M. A. Raschini, *Studi sulla "Teosofia"*, cit., p. 51.

tare la realtà, ossia di offrirne una lettura profonda come emergenza della trama essenziale costituente il suo tessuto.

Se chiuso alla relazionalità, il pensiero è concepito come produttività autofondata e autosufficiente: secondo Allegra mentre dilaga la rappresentazione dell'intelligenza umana plasmata su quella artificiale, è necessario anche dar voce a chi auspica forme di pensiero non calcolante, chiedendosi se sia la capacità di processare informazioni ciò che connota l'essere umano; invece, ad avviso di Petagine, l'autoreferenzialità determina l'incapacità di tenere insieme l'esigenza di singolarità e quella di stare con altri, entrambe espressioni del sé personale.

Tali spunti sono occasione di ulteriore sollecitazione rispetto alla domanda su che cosa sia o che cosa significhi pensare e impongono di soffermarsi brevemente sulla "cornice" teoretica in cui inserire riflessioni e proposte di ordine didattico e metodologico.

4 TRATTI ESSENZIALI DELLA CORNICE TEORETICA

Ritengo determinante innestare consapevolmente metodologie e tecniche in un impianto teoretico che collimi con il profilo ontologico dell'essere umano: sempre e comunque, infatti, ogni modalità di proporre apprendimento — e in generale di attivare e stare in una relazione comunicativa — sottende una certa visione della persona, assunta o elaborata previamente, e con essa dei concetti in gioco. Se è vero, che non è possibile ogni volta porre in questione e ridefinire principi e significati a cui si fa riferimento, ritengo tuttavia resti imprescindibile in primo luogo tenere presente a sé stessi quali essi siano e in secondo luogo saperli giustificare, renderne ragione, che è tutt'uno con il rendere ragione delle metodologie e tecniche stesse di cui si intende avvalersi.

Tra gli interrogativi chiave, quello che per primo andrebbe preso in carico è *che cosa significa pensare?* Hannah Arendt distingue il "pensare" dal "conoscere" — già lo aveva fatto Kant — e correla al primo il "significato" e al secondo la "verità", senza porre in discussione la connessione che sussiste tra essi: se «traccio una linea di demarcazione tra verità e significato, tra conoscere e pensare, e se insisto sulla sua importanza, non intendo negare che la ricerca di significato da parte del pensiero e la ricerca di verità da parte della conoscenza siano connesse. Ponendo delle domande, a cui non si può rispondere, sul significato, gli uomini si costituiscono come esseri interroganti»¹⁵. Arendt mi sembra voler porre l'accento sul bisogno e desiderio di cogliere il significato degli esseri e dell'essere, strutturante il pensare e precedente il conoscere e proprio perciò attivatore di un domandare sempre riproponentesi e di un conoscere che non può trovare umana compiutezza. Dialogo, inappagamento e tensione sembrano disegnare i connotati

¹⁵H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 146.

del pensare secondo Arendt: nella compagnia solitaria con sé stessi si svolge un colloquio intimo, senza voce¹⁶, che è già esperienza di trascendenza e di tensione. Tale «essere presso di sé e intrattenere rapporti solo con sé stessi costituiscono la caratteristica principale della vita della mente», la cui dualità è espressa dal termine “coscienza”, «conoscere con me stesso»¹⁷. Unitamente al dialogo e direi generata da ciò che il dialogo sottende, Arendt individua l’inadeguabilità del pensare: proprio perché nessun «atto della mente, meno che mai l’atto di pensare, si appaga del suo oggetto quale gli è dato dalla vita o dal mondo. Esso trascende sempre la mera datità di qualsiasi cosa abbia suscitato la sua attenzione»¹⁸, ossia non trova bastevole nessuna conoscenza vera — sempre definita, ossia connotata di finitezza —, dunque genera e supporta la tensione al domandare.

Con termini diversi ma a mio avviso con analoga visione, Sciacca distingue il conoscere come attività giudicatrice della mente da un’altra forma di attività che ne fonda l’esercizio: utilizzando un lessico di non facile decodifica, esposto a qualche ambiguità e fraintendimento, egli parla di un “sapere non razionale” o “intuitivo”, dell’«*essere come Idea* [...] oggetto primo dell’intelligenza»¹⁹. Rispetto alla distinzione di Arendt tra “significato” e “verità”, agostinianamente e in serrato dialogo con Kant, Sciacca ripropone la differenza tra il piano ontologico della verità e quello gnoseologico dei veri. Per lui pensare è “interiorità oggettiva” in quanto co-presenza sostanziale di intelligenza e suo oggetto costitutivo: si tratta di una «sintesi primale e ontologica» — il termine “sintesi” evidentemente e volutamente è kantiano — «atto perennemente attuale del pensiero che pensa l’essere e dell’essere che è presente al pensiero come suo oggetto dato e per cui il pensiero pensa»²⁰. Pensare è per natura relazionale, è un dialogo in atto o altrimenti detto un’attualità dialogante; la solitudine di cui parla Arendt per Sciacca è una strutturale *societas* — «l’uomo è *socius* da sé con sé»²¹ — in cui la coscienza ha una profondità ontologica tale da cogliersi situata in un “trialogo”, cioè in una dinamica di comunicazione tra soggetto e verità che attesta l’esistenza di un terzo interlocutore: Dio²².

Per definire la cornice teoretica delle scelte metodologiche operate, oltre a

¹⁶Ivi, p. 157.

¹⁷Ivi, pp. 156-157.

¹⁸Ivi, p. 156.

¹⁹Cfr. M. F. Sciacca, *L’interiorità oggettiva*, Marsilio, Venezia 2019, pp. 31-32.

²⁰Ivi, p. 35.

²¹Ivi, p. 91.

²²Cfr. ivi, pp. 81-89; «l’autocoscienza si scopre nella verità e, nell’atto stesso, scopre che la verità in cui si scopre non è posta da essa; è essa posta dalla verità [...] quanto basta per inferire oggettivamente l’esistenza di Dio, che è la Verità. A questo punto il soliloquio colloquio si fa più intenso e pregnante; l’interiorità si scava nelle sue viscere: il *cum* che accompagna lo *scio* rivela un “compagno” nuovo, un “insieme a tre”, di cui uno è l’Uno o l’Assoluto. Dunque “insieme a tre” [...] monologo che è dialogo e dialogo che è trialogo»: ivi, pp. 91-92.

individuare un preciso modo di concepire il pensare, ritengo determinante interrogarsi sulle ragioni — *perché?* — e sui fini — *in vista di che cosa?* — ossia su ciò che muove e ciò che si persegue. Sia il movente sia la finalità possono articolarsi in termini ampi e generali o più focalizzati e specifici: in questa sede, penso possa essere interessante porre l'attenzione su ragioni e fini che trascendono la situazionalità e rispondono piuttosto alle istanze più profonde di ogni essere umano.

Ciò che a mio avviso compagina tutte le possibili ragioni particolari è la carità intellettuale. Secondo Rosmini, essa è quella forma di amore che «tende immediatamente a illuminare e arricchire di cognizioni l'intelletto umano»²³: nel nutrire l'intelligenza delle singole persone, l'amore per il vero si traduce in servizio. Trovo significativa la precisazione di Raschini per cui chi intenda esercitare la carità intellettuale non debba proporsi come maestro ma nell'atteggiamento di scolaro della verità²⁴: essa situa la figura del docente innanzitutto e sostanzialmente nel ruolo di guida e mediatore di un percorso-processo in cui non è protagonista; gli consta accompagnare, «*aiutare a vedere*»²⁵, aiutare sé, per poter aiutare altri. Mortari sottolinea che l'esercizio della vera cura non sottrarre libertà e responsabilità, ma le promuove, ossia pone «l'altro nelle condizioni di potersi assumere la responsabilità di sé»²⁶. Tale asserzione è riferita alla cura educativa in generale, il cui scopo è «facilitare il fiorire dell'essere dell'altro»²⁷, ma ritengo sia particolarmente calzante proprio in rapporto al pensare, rispetto al quale chi insegna deve chiedersi se la sua è un'opera di indottrinamento e addestramento o il contributo delicato e forte insieme alla maturazione di singole persone, ciascuna unica e irripetibile, e di tutta la persona o detto in altro modo di ogni persona come un tutto.

Ritengo sia questa la finalità ultima dell'attività docente o formativa in genere, presente e operante in ogni obiettivo concreto, guida di ogni scelta metodologica o tematica, in qualche modo suo fattore di veridizione e sensatezza. A tale maturazione o fioritura — mai del tutto compiuta — personale e specificamente intellettuale concorrono non solo i messaggi o i contenuti che il docente veicola, ma soprattutto la relazione che egli intrattiene con i suoi interlocutori e che sa promuovere tra loro. Qui sta un nodo a mio avviso determinante: le modalità della comunicazione didattica o formativa sono di fatto — e pertanto la esigono — in stretta connessione non solo con *ciò che* è oggetto della comunicazione ma con *chi* vi è in gioco.

²³A. Rosmini, *Costituzioni dell'Istituto della Carità*, Città Nuova, Roma 1996, XII voll., vol. IX, n. 799, p. 220.

²⁴Cfr. M. A. Raschini, *Responsabilità storica della filosofia*, Marsilio, Venezia 2001, p. 33.

²⁵M. A. Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001, p. 143.

²⁶L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 118.

²⁷*Ibidem*.

5 DAL PROFILO DELL'ESSERE UMANO ...

Il paradigma antropologico — una certa concezione dell'essere umano, più o meno aderente a chi egli sia davvero — opera sempre nelle riflessioni e azioni personali: in qualche modo tutto rinvia all'essere umano, perché tutto si genera dal suo pensare e dal suo agire nella realtà. La consapevolezza dei tratti di tale paradigma è determinante in particolare in alcuni ambiti nevralgici per la vita umana e sociale: uno di questi è certamente quello formativo-educativo. La domanda intorno alla natura e all'identità della persona umana è da sempre la più impegnativa per il filosofo, perché coinvolge direttamente chi se la pone, in quanto il porla mette in questione sé stessi. Chiedersi infatti chi sia la persona umana è inscindibile dall'interrogarsi sul chi io sia non solo in quanto persona umana, ma questa persona qui, singola e unica. D'altra parte, fare esperienza di sé stessi, percepirsi, conoscere la propria storia non significa, di per sé o pienamente, avere gli elementi per la conoscenza o la comprensione di sé. In questa sede non è possibile esplorare adeguatamente il tema²⁸; propongo pertanto solo alcuni spunti, necessariamente non approfonditi e solo parzialmente argomentati, inerenti le dimensioni dell'umano che a mio avviso sono primariamente in gioco — la cui valorizzazione è più “a portata di mano” e insieme più necessaria — nella relazione formativa-educativa.

Come già accennato sopra, il primo dato emergente dall'esperienza che si ha delle persone e di sé stessi come persona è la struttura relazionale dell'essere umano: la relazionalità si esplica e si rende visibile non solo sul piano inter-personale, ma ancor prima su quello intra-personale che con evidenza ineludibile si mostra pluridimensionale, veicolando l'unità-unicità di ogni essere umano tramite i vari aspetti della sua fisicità, benché né la dimensione somatica né quella psichica ne esprimano l'interesse. Pagani afferma che l'essere umano «vive in relazione con un orizzonte», ossia che lo connota un' “apertura trascendentale”²⁹, il che non significa identificare (o risolvere) l'essere umano nelle relazioni in cui si ritrova o che istituisce, ossia concepirlo come pura trascendentalità³⁰, ma intendere la relazione come co-principio³¹ della natura umana, tenendo fermo che c'è un nucleo ontologico, universale e durevole, proprio della persona umana, condizione e giu-

²⁸Mi permetto di rinviare a A. Modugno, P. Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero*, cit.

²⁹P. Pagani, *Appunti sulla specificità dell'essere umano*, in L. Grion (a cura di), *La differenza umana. Riduzionismo e antiumanesimo*, «Anthropologica. Annuario di Studi filosofici» 2009, pp. 147-161, p. 147.

³⁰Per un approfondimento cfr. C. La Rocca, *Trascendentalismo*, in R. Lanfredini (a cura di), *Filosofia: metodi e orientamenti contemporanei*, Carocci, Roma 2022, pp. 25-50.

³¹Secondo Maspero, l'apporto specifico del pensiero cristiano alla riflessione greca sta nel ripensare il *logos* come relazione, ossia nell'illuminare il fatto che la sostanza non si riesce a pensare adeguatamente e per davvero se non costituita dalla relazione, che «ne è la dimensione immanente»: G. Maspero, *Essere e relazione: l'ontologia trinitaria di Gregorio di Nissa*, Città Nuova, Roma 2013, p. 165.

stificazione dei cambiamenti che ciascuno esistenzialmente vive e opera, in sé e nel mondo, che a buon diritto può dirsi “natura”³². Porre in chiaro che “relazionalità” non è “relazionismo” — Donati vede quest’ultimo come fusione-confusione dell’io nell’altro con cui si rapporta e perciò precisa che ciò che costituisce la persona «è la *relazione con l’altro*, non l’altro come tale»³³ — è via a cogliere la relazione metafisica³⁴ in cui si radica ogni declinazione della relazionalità umana: peraltro essa giustifica il fattore condizionale presente nel pensare, ossia la sua strutturazione nell’essere-verità.

Il paradigma relazionale segna il limite o la finitezza dell’essere umano, ma offre anche le condizioni e la possibilità di comprenderlo e accoglierlo³⁵. Sciacca in termini forse provocatori o paradossali lo definisce il «costitutivo ontologico di ogni essere e, come tale, né una deficienza né un’imperfezione»³⁶. Saper accogliere e tutelare la finitezza dell’essere umano³⁷ assume una peculiare rilevanza

³²Sul tema della natura o del profilo ontologico dell’essere umano cfr. J. H. Newman, *Saggio a sostegno di una grammatica dell’assenso*, in *Scritti filosofici*, Bompiani, Milano 2014, pp. 847-1701; R. Spaemann, *Cos’è il naturale. Natura, persona, agire morale*, Rosenberg & Sellier, Torino 2012; Id., *Natura e ragione. Saggi di antropologia filosofica*, EDUSC, Roma 2016.

³³P. Donati, *L’enigma della relazione e la matrice teologica della società*, in P. Donati, A. Malo, G. Maspero (a cura di), *La vita come relazione. Un dialogo fra teologia, filosofia e scienze sociali*, EDUSC, Roma 2016, pp. 23-72, p. 57 (il corsivo è mio).

³⁴«La realtà ha una profondità infinita proprio per la sua struttura relazionale immanente che rinvia al fondamento relazionale trascendente»: G. Maspero, *Dal deserto della pandemia alla rigenerazione della società con la matrice trinitaria*, in P. Donati, G. Maspero, *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*, Città Nuova, Roma 2021, pp. 71-138, p. 100. Per Raschini “il metafisico” è il “principio ontologico” di ogni essere (M. A. Raschini, *L’organismo del sapere*, Marsilio, Venezia 2001, p. 209); Scheler sostiene che la stessa esplorazione della dimensione organica attesta l’esigenza di un piano non fisico, ma metafisico o spirituale, per cui definisce l’essere umano “asceta della vita”: la «caratteristica fondamentale di un essere spirituale [...] consiste nella *sua emancipazione da ciò che è organico*, nella sua libertà, nella sua capacità che esso, o meglio il centro della sua esistenza, ha di svincolarsi dal potere, dalla pressione, dal legame con la “vita” e con quanto essa abbraccia»: M. Scheler, *La posizione dell’uomo nel mondo*, Armando, Roma 2006³, pp. 144 e 159.

³⁵Cfr. G. Maspero, *Dal deserto della pandemia alla rigenerazione della società con la matrice trinitaria*, cit., p. 96: «i limiti e le differenze non sono un problema quando si è in relazione, perché i limiti stessi possono essere riconosciuti come soglie», occasioni di accesso al principio infinito che ne dà ragione.

³⁶M. F. Sciacca, *L’oscuramento dell’intelligenza*, Marzorati, Milano 1972, p. 23.

³⁷L’intelligenza e la volontà operativa dell’essere umano, anche mediante le conoscenze e tecnologie attualmente disponibili, si esprimono in atteggiamenti e comportamenti che in forme sempre più acute e violente non accolgono o non tutelano l’umana finitezza, omettendone una o più dimensioni o connotazioni oppure forzandone la valenza. Essi sono di fatto modalità di manipolare o respingere il principio ontologico dell’essere umano, ma paradossalmente ne riaffermano la presenza, in quanto solo l’ancoraggio al fondamento garantisce ed esprime la natura specifica dell’essere umano, unico capace di accogliere o rifiutare il proprio essere. «Il “limite” pertanto — asserisce Raschini — è un concetto che implica esclusivamente qualcosa di “positivo”. È un bene, perché è ciò che ci consente di essere, e di essere quello che siamo: enti intelligenti finiti»: M. A. Raschini, *L’organismo del sapere*, cit., p. 251.

nell'attività della mente, nel rapporto tra intelligenza e verità; il pensare³⁸ si esercita nel chiaroscuro territorio della ricerca di possibili forme di accesso alla verità, non certo del suo possesso o controllo: «c'è sempre più realtà da scoprire di quella che si manifesta — ricorda De Monticelli — altrimenti non sarebbe necessaria nessuna ricerca, e noi saremmo onniscienti»³⁹. Se tutte le esperienze umane sono segnate da limiti e finitezza, rispetto al pensare ciò si profila come esigenza di mediazione, possibilità dell'errore, parzialità — che non significa non verità, in quanto ogni vero, pur nella sua parzialità, è interamente vero —, non definitività, esigenza di riesame, di incremento o riformulazione, declinazione personale, cioè intreccio di oggettività e soggettività⁴⁰.

La presenza dei limiti — e la consapevolezza di essi — è in rapporto a bisogni e desideri. È importante conoscere e riconoscere che ogni persona è portatrice di bisogni e desideri, alcuni connaturali all'essere umano in quanto tale, altri specifici, espressione dell'unicità irripetibile di ciascuno. I bisogni sono spontanei e necessari, benché non siano necessitanti, si ripropongono continuamente; i desideri sono aperti e tesi oltre il finito, rivolti a beni dotati di valore. È sapienza profonda tenerne conto e saperli distinguere, in particolare per rispondere sensatamente ai bisogni e saper sollecitare in sé e in altri il desiderio di beni di valore elevato — tra questi la verità, la giustizia, la libertà, la compiutezza — capaci di nutrire ciascuna e tutte le dimensioni dell'umano.

L'affettività è un'altra dimensione importante della persona, a cui la filosofia ha dato voce in tempi piuttosto recenti. Mortari precisa che il «sentire è ciò che ci fa avvertire la qualità dell'esperienza, il modo e il ritmo del nostro divenire», per cui svolge «una funzione di rivelazione ontologica»; solo «se pensare e sentire procedono congiunti la mente trova una forza orientante: quando il pensare si priva del sentire, le operazioni cognitive diventano sterili, quando il cuore si avverte sommerso dal sentire, solo il pensare può riportare il respiro del senso»⁴¹. La vita affettiva — gli stati vitali o mentali del tutto spontanei e le varie risposte affettive come sentimenti, emozioni e passioni⁴² — ha una rilevanza significativa nell'esperienza di un adulto e ancor più in quella di un adolescente e di un giovane. Nell'apprendimento le emozioni giocano un ruolo decisivo, così come la sensibilità al valore e l'interesse, nel suo significato etimologico di coinvolgimento profondo con qualcosa: per ciascuna persona in tali fattori sono radicate

³⁸«Si può asserire che il *“pensare”* è il più alto *“contrassegno della finitezza”*»: ivi, p. 135.

³⁹R. De Monticelli, *Il dono dei vincoli. Per leggere Husserl*, Garzanti, Milano 2018, p. 57.

⁴⁰Nell'essere umano soggettività e oggettività sono sempre compresenti e difficilmente distinguibili in modo netto: tutto quanto è oggettivo è sempre soggettivato — cioè incarnato in un singolo soggetto — e d'altra parte le connotazioni particolari di ciascuno sono oggettive — ossia effettivamente e stabilmente presenti in ogni singola persona.

⁴¹L. Mortari, *La sapienza del cuore*, cit. pp. 17 e 20.

⁴²Cfr. R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003; A. Modugno, P. Premoli De Marchi, *Capolavoro e mistero*, cit., pp. 80-84.

le motivazioni profonde, in quanto è percepito come bene solo ciò che attrae e muove ad agire.

L'ultimo connotato del dinamismo relazionale della persona su cui mi soffermo è la libertà nei suoi molteplici aspetti di iniziativa, autogoverno, capacità di scelta e responsabilità. Il dibattito su questi temi, in particolare intorno all'effettiva padronanza delle proprie azioni da parte di ciascuno resta acceso⁴³; d'altra parte le ragioni dei sostenitori del libero arbitrio sono decisamente più convincenti, anche perché si appoggiano su esperienze e istanze dinanzi a cui in ultima analisi è difficile opporsi⁴⁴.

6 ... ALLE METODOLOGIE CHE NE FAVORISCONO LA FIORITURA

Ciascuna delle dimensioni dell'umano merita l'attenzione e la cura che è da rivolgersi all'intera persona in vista della sua piena e compiuta fioritura: la relazione educativa è situazione particolarmente favorevole alla pratica di tale cura⁴⁵, alla valorizzazione e promozione dello sviluppo del pensare in situazione, rispettandone la concreta interconnessione con le altre dimensioni personali.

In primo luogo la relazionalità: questo dato costitutivo mi sembra oggi particolarmente sotto attacco, in quanto i dispositivi tecnologici solo apparentemente e superficialmente consentono la condivisione — lo *sharing* dei *social media* è trasmissione veloce di dati resi visibili o disponibili ad altri, ma solo limitatamente occasione di effettivo scambio comunicativo — e tendono al contrario a isolare, a cristallizzare l'autoreferenzialità verso cui il pensiero soggettivistico — fattosi cultura e prassi sociale — spinge con insistenza da decenni⁴⁶. È fondamentale a mio avviso che l'attività didattica sia occasione di "pensare relazionale": che cosa significa e come è possibile? Con questo termine intendo esprimere tutte le declinazioni del rapportarsi ad altro di cui il pensiero è capace: prima di tutto la realtà, in quanto è essa stessa a sollecitare l'attività dell'intelligenza, che *dalla* realtà deve lasciarsi interpellare e *alla* realtà deve disporsi a rispondere. Situare l'insegnamento-apprendimento in contesti reali — sono molto efficaci film, sce-

⁴³Cfr. M. De Caro, *Libero arbitrio. Una introduzione*, Laterza, Roma-Bari 2004; D. C. Dennett, *L'evoluzione della libertà*, Raffaello Cortina, Milano 2004; M. Reichlin, *La coscienza morale*, il Mulino, Bologna 2019.

⁴⁴Cfr. J. Seifert, *In Defense of Free Will. A critique of Benjamin Libet*, «The Review of Metaphysics», 65 (2011), pp. 377-407.

⁴⁵Tra i significati del termine, Mortari indica la «cura necessaria all'esistere per dare corpo alla tensione alla trascendenza e nutrire l'esserci di senso [...] arte dell'esistere per far fiorire l'essere»: L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit., p. 35.

⁴⁶Cfr. G. Maspero, *Dal deserto della pandemia alla rigenerazione della società con la matrice trinitaria*, cit., pp. 103-113; P. Sequeri, *Contro gli idoli postmoderni*, Lindau, Torino 2016; G. Maddalena, G. Gili, *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola culturale*, Marietti, Genova 2018.

nari e casi —, ossia in situazioni che si propongono effettivamente all'esperienza personale, aiuta i giovani a essere sempre più sensibili alla realtà, a porre “alla prova dei fatti” le loro convinzioni, per discernerne fondatezza, qualità e valore. È inoltre importante organizzare momenti di confronto interpersonale: in ogni ambito di apprendimento, tanto più in quello filosofico, la riflessione individuale è ineludibile, come l'attività del singolo o in prima persona, ma è altrettanto essenziale che vi siano spazi per il “noi”, per le attività in piccoli gruppi, meglio se disomogenei. In essi ciascuno ha l'opportunità di offrire il proprio contributo e accogliere quello altrui; è chiamato a rendere ragione della propria posizione e ad ascoltare quella dell'altro, provando a vedervi un fattore in qualche modo “trasformativo”, arricchente, o perché conferma la validità della propria opinione, o perché fa pensare ad aspetti del problema in questione non considerati, o perché segnala elementi su cui tornare a riflettere e approfondire. Un'ultima dimensione relazionale interessante riguarda i rapporti interni a quanto è oggetto di riflessione, confronto o lavoro: il docente può chiedere di individuare le premesse implicite o inesprese della tesi sostenuta o di un ragionamento proposto, come i possibili argomenti a confutazione da attendersi da chi non fosse d'accordo; può suggerire di individuare tutti gli elementi con cui una certa decisione operativa si rapporta — fini, motivazione, intenzione, circostanze, conseguenze possibili e probabili — per saggiare la consapevolezza della scelta in gioco; può far riflettere sulle correlazioni storiche o teoretiche di un tema o problema, interne a un certo sapere o rispetto ad altri saperi.

Quanto alla cifra del limite o finitezza che connota l'umano, ritengo che l'apprendimento sia luogo interessante in cui accrescerne la consapevolezza e insieme accoglierne la presenza. L'elemento che a mio avviso meglio consente di comprendere i connotati di finitezza della realtà e della persona è l'attitudine alla domanda, da praticare e incoraggiare nelle persone, non tanto per alimentare atteggiamenti di dubbiosità o sfiducia, quanto per ricondurre sempre l'intelligenza alla sua condizione primariamente ricettiva. Interrogarsi e insegnare a porsi e porre domande situa nell'irrequietezza spirituale — lo *status* proprio del pensare umano — e guida alla capacità di stare sul difficile crinale della presa di distanza sia dal relativismo sia dalla misologia⁴⁷. Ritengo sia altamente formativo accompagnare i giovani a riflettere sulle ragioni e sui fini del domandare, sulle risposte storicamente date alle domande, in particolare alle più cruciali per l'esistenza umana, le quali anche se di valore perenne non esimono dal rinnovare per sé l'esplorazione delle istanze che le hanno generate. Fernández Labastida, sulla scorta degli studi di Leonard Nelson sul dialogo socratico⁴⁸, pone l'accento sulla qualità del domandare, sull'importanza della “domanda giusta” ossia “ben formulata”,

⁴⁷Cfr. M. P. Lynch, *La verità e i suoi nemici*, Raffaello Cortina, Milano 2007; D. Marconi, *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino 2007.

⁴⁸Cfr. L. Nelson, *Socratic Method and Critical Philosophy*, Kessinger Publishing, Whitefish 2007;

che coglie il cuore del problema, il che a mio avviso è come dire di colui che la pone e per cui essa è davvero significativa. Imparare a interrogare sé stessi, gli altri, le situazioni è acquisire la capacità di abitare il limite, riconoscendone la potenziale fecondità, è accogliere il bisogno di mediazione, di disporsi sempre nella dimensione spazio-temporale propria dell'attività intellettuale umana. In rapporto a tali aspetti, recentemente sto sperimentando l'elevata valenza formativa di una particolare tipologia di riflessività suscitata tramite il domandare, quella metacognitiva⁴⁹. Proporre agli studenti, in alcuni momenti chiave, interrogativi che esplorino i processi mentali svolti, le strategie utilizzate, l'adesione o meno alle posizioni teoretiche proposte rispetto ai temi in esame, è un modo di attuare la riflessività esperendola come risorsa per sé e per altri⁵⁰, di accogliere l'errore o la fatica come passaggi naturali della ricerca e del percorso conoscitivo. Si tratta inoltre di un'ulteriore valorizzazione della domanda e del confronto tra pari, che sposta la focalizzazione dal contenuto epistemico su altri fattori in gioco nella riflessione, in particolare se filosofica – l'interesse, le risorse cognitive e metodologiche, le emozioni connesse agli aspetti relazionali delle attività didattiche – che tendono a rimanere sullo sfondo, ma di fatto sono implicati e spesso in modo decisivo nell'apprendimento⁵¹.

Proprio le domande metacognitive o altre pratiche riflessive⁵² sono l'occasione di dare voce alla dimensione affettiva dell'apprendimento. In primo luogo è importante per il docente esplorare interessi, motivazioni ed emozioni degli studenti, il che non significa sempre assecondarle, ma certamente tenerne conto in quanto fattori essenziali della conoscenza degli interlocutori a cui si rivolge. D'altra parte, è ancora più importante guidare i giovani a sviluppare sensibilità

Id., *Die sokratische Methode. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen*, Öffentliches Leben, Göttingen 1929.

⁴⁹Per alcune coordinate essenziali sulla metacognizione cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.

⁵⁰Cfr. K. D. Tanner, *Promoting Student Metacognition*, «CBE Life Sciences Education», 11 (2012), pp. 113-120.

⁵¹Propongo alcuni esempi delle domande metacognitive rivolte agli studenti negli ultimi due anni, in momenti-chiave dell'insegnamento, al termine o all'inizio della lezione: *Quali risorse personali o esterne ho compreso di possedere per svolgere le attività della lezione di oggi? Di quali risorse personali o esterne ho percepito la mancanza? Quali sono per me i punti chiave del modulo che si conclude oggi? Quali collegamenti ho individuato tra le prime lezioni del modulo 2 e quanto affrontato nel modulo 1? Quali intuizioni e idee mi hanno stimolato le prime tre lezioni del modulo 2? Quali strategie ho usato con successo nell'apprendimento dei contenuti? Quali collegamenti ho visto tra l'attività della lezione di oggi e i concetti esplorati nelle lezioni dei moduli precedenti? Che valore hanno questi temi e le attività svolte in rapporto alla professione a cui mi sto preparando? Quali competenze sento di aver acquisito e consolidato maggiormente? Che cosa ho imparato su me stesso come studente che penso sia trasferibile in altri contesti di studio o lavoro? Che cosa penso mi resterà del percorso svolto nelle lezioni tra 3 anni?*

⁵²Cfr. J. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2012.

emotiva, a riconoscere e a mentalizzare gli stati emotivi⁵³ che vivono durante le lezioni, nei momenti di studio o nel corso di un esame, per governarli e viverli in unità con le altre dimensioni personali. Evidentemente ciò richiede prima di tutto al docente la disposizione — e la disponibilità — a mantenersi in contatto con le proprie emozioni, a sviluppare e curare adeguate competenze affettive⁵⁴.

L'attenzione ai bisogni e ai desideri profondi insiti in ogni essere umano va tenuta presente innanzitutto nella progettazione dell'attività didattica, nel momento in cui si scelgono temi, testi, questioni da porre a oggetto di studio o lavoro degli studenti. Il pensiero è attratto da ciò che ha a che fare con tali desideri — verità, giustizia, compiutezza — ossia esige sia nutrimento epistemico che risponda e corrisponda a essi, sia l'esercizio operativo delle virtù intellettuali, quali l'umiltà, il rigore, la profondità, l'ampiezza, la persistenza⁵⁵. È inoltre significativo e formativo esplicitare tali aspetti, ossia dare ragione agli studenti delle motivazioni e degli scopi di uno specifico evento didattico: si tratta non solo di un'azione di coinvolgimento nei loro confronti, ma soprattutto della giustificazione di ciò che si sta per fare e della modalità pensata e scelta per farlo, in altri termini di ricondurre ciascuna attività al suo senso specifico all'interno di un progetto globale, la cui finalità ultima è la cura della maturazione personale.

Tutto quanto rapidamente proposto si potrebbe sintetizzare in una sola espressione, "apprendimento attivo": in tale "ambiente formativo" lo studente non è un soggetto silente o indifferente, ma co-protagonista con il docente di un evento che accade in lui e per lui. Ritengo che tutte le modalità di comunicazione didattica⁵⁶ abbiano significato e valore, ma certamente limitarsi alla trasmissione di informazioni senza coinvolgere in prima persona gli studenti non tiene conto della complessità di ogni persona e nello specifico della sua libertà. È determinante che le scelte del docente siano fondate, attente agli interlocutori a cui si rivolge, responsive rispetto ai loro bisogni formativi: forse non sempre gli sarà dato conoscerli, ma sempre potrà provare a immaginarli, a partire dalle situazioni di apprendimento in cui incontra gli studenti, dall'età e dal passaggio di vita in cui si trovano, eventualmente chiedendo direttamente quali sono per loro i beni a cui aspirano. Ma è oltremodo importante che anche agli studenti siano offerti spazi entro i quali operare scelte: affidare margini

⁵³Cfr. A. D'Amico, *Intelligenza emotiva e metaemotiva*, il Mulino, Bologna 2018.

⁵⁴Cfr. L. Mortari, *La sapienza del cuore*, cit., pp. 118-119.

⁵⁵Cfr. J. Baehr, *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*, Routledge, New York 2016; R. Minello, *Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti*, in «Formazione & Insegnamento», 16/2 (2018), pp. 101-121.

⁵⁶Cfr. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci Faber, Roma 2020⁹: Bonaiuti riprende e rielabora le quattro architetture dell'istruzione elaborate da Ruth Clark — R. Clark, *Four Architectures for Instruction*, in «Performance Improvement», 39/10 (2000), pp. 31-38 — introducendone altre due e sottolineando come ciascuna preveda diversi livelli di autonomia degli studenti. Cfr. inoltre A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*, Carocci, Roma 2011.

di iniziativa, creatività, opzionalità nel percorso di apprendimento significa consentire ai giovani di esercitare in situazione la loro libertà e insieme chiedere loro di saperne rispondere.

7 CONCLUSIONE: APERTI AD APPRENDERE PER APRIRE ALL'APPRENDIMENTO

Al termine di questo percorso di riflessione sull'educazione dell'intelligenza sorgono in me due ultime considerazioni: la prima riguarda la distanza che la ricerca su questi temi e l'esperienza della docenza hanno opportunamente frapposto tra le mie convinzioni giovanili e quelle attuali; la seconda — in stretta connessione con la prima — inerisce la percezione degli aspetti ancora insondati e forse non del tutto sondabili delle questioni esplorate.

Il principale apprendimento per me resta sempre sapermi mantenere in una condizione di permanente apertura ad apprendere — appunto lo *status* di dinamico inappagamento a cui ho accennato sopra — e cercare di insegnare il medesimo atteggiamento ai giovani, quale potente generatore di ricerca e stupore di fronte alla ricchezza, profondità e in ultima analisi misteriosità dell'essere.

I ragazzi e le ragazze con cui entro in relazione e il lavoro stesso che svolgo per loro e con loro penso siano un'insostituibile cattedra: le domande che pongono, le difficoltà che incontrano, anche il disinteresse e la demotivazione che talvolta comunicano sono sollecitazioni al mio pensare, audaci messe alla prova della mia persuasione profonda che il desiderio di verità alberga in ogni essere umano, che ciascuno è davvero capace di conoscenze vere.

Ritengo che insegnare a pensare significhi saper continuamente aiutare le menti a dilatare lo sguardo rendendolo acuto per penetrare in profondità e coraggioso per leggere con lungimiranza, e insieme dare orientamento al sapere, in quanto il bene dell'intelligenza è porla a servizio dei beni essenziali *per* e *dell'*essere umano.

© 2022 Alessandra Modugno & Forum. Supplement to Acta Philosophica



Quest'opera è distribuita con Licenza [Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

[Testo completo della licenza](#)