

## L'ascolto, il silenzio, la bellezza

Marco ORSI (gennaio 2016)

### Tre valori che stanno insieme

---

L'ascolto, il silenzio, la bellezza sono valori collegati da un filo che, se scoperto, ci riconduce ad una radice autenticamente umana. La bellezza si può riscoprire nel silenzio e nel fermarsi. E' così possibile contemplare una musica, un quadro, una persona, un paesaggio. E l'ascolto è - ad un tempo - la condizione della bellezza e del silenzio. L'iperstimolazione cui siamo quotidianamente sottoposti genera disorientamento e l'essere avvolti da questa connessione che ci accompagna ovunque, ci toglie quella capacità di vedere lontano e di sentire in profondità: rischia di lasciarci senza fiato, senza quella qualità tutta umana che ci consente di essere effettivamente presenti a noi stessi. Come conoscere il mondo esterno e interiore, senza fare spazio al silenzio e all'ascolto? Come apprezzare la bellezza delle cose e delle persone senza questo guardare distaccati, per cui viene ad essere valorizzata la distanza? L'ascolto, il silenzio, la bellezza sono dunque valori che ci immettono in una dinamica di un'educazione dei sensi che diventa un'educazione dell'anima. La sovra - stimolazione e il sovraccitamento dei sensi, al contrario e paradossalmente, ci fa perdere la sensibilità. Saper andare lentamente, ma anche sapersi fermare, fare silenzio, per ascoltare sono qualità così rare da ritrovare anche con i bambini e i ragazzi, resi più fragili proprio da questo ambiente che, pur ricco di opportunità e sollecitazioni, nondimeno impedisce loro di decifrare, organizzare, padroneggiare accuratamente tanto proprio mondo interiore quanto quello esterno. Il silenzio è condizione dell'ascolto ed è anche una dimensione che gli insegnanti debbono riscoprire per fare conoscenza autentica dei loro allievi. Ecco perché la scuola non può essere immaginata solo come il luogo di performance misurabili, di tensione verso risultati, magari contrassegnata da un irrefrenabile attivismo che non lascia spazio all'interiorità.

### La conoscenza si nutre di silenzio

---

Siamo tanto impegnati a definire gli obiettivi, a decifrare le mete, a valutare il raggiungimento dei risultati che alla fine perdiamo di vista l'essenziale, vale a dire il cambiamento dei modi di fare che si concretizzano in una diversa didattica. Ci preoccupiamo di definire le competenze in uscita, i traguardi da raggiungere, ma poi quale ritmo diamo alla giornata dei nostri bambini e dei nostri ragazzi? Che tipo di proposta facciamo in modo da coinvolgerli effettivamente in un percorso che sarà sì impegnativo, ma anche entusiasmante? Sembra di assistere ad un gran dispendio di energie, ad un continuo parlare, confrontarsi, dibattere su quello che dobbiamo raggiungere e valutare. Ma - ci domandiamo - come tutto ciò andrà ad incidere il giorno dopo nell'azione scolastica? Quale cambiamento potrà produrre nella quotidianità delle ore passate tra i banchi? Sorge il dubbio che questo dispiegamento di parole, di dibattiti, di progettazioni che tengono occupati i docenti in incontri, meeting, riunioni, abbia un assai scarso impatto: la didattica alla fine rimane quella di

sempre, imperniata sul vecchio sistema dei banchi monoposto, della lezione uniforme gestita dal parlato del docente, che vede gli allievi rivestire i panni di ascoltatori troppo spesso passivi.

In ambito accademico si nota però un certo movimento opposto volto a mettere tra parentesi un certo arsenale riflessivo, discorsivo e progettuale a volte troppo ridondante, per dare voce alle pratiche didattiche. Si dice andiamo a vedere cosa succede all'interno delle mura di un'aula, cerchiamo di cogliere, valorizzare e diffondere quelle pratiche che, alla luce di dati certi e di evidenze scientifiche, ovvero sperimentali, ci dicono di un apprendimento efficace, di un percorso che porta frutti. Si tratta del filone dell'Evidence Based Education (Calvani, 2012; Vivanet, 2013), che implica un andare ad individuare nella realtà di tutti i giorni, tra quanto realizzato dagli insegnanti, quelle attività e quelle didattiche che al di là di opinioni e di suggestioni, danno risultati tangibili. Senza entrare nel merito di questo approccio si può però ben dire che viene formulata una domanda di silenzio: facciamo tacere le discussioni, i pensieri, le progettazioni e ascoltiamo quello che accade, facciamo in modo che ci interroghi sul serio.

In un certo senso si stabilisce il silenzio del pensiero, il silenzio del discorso, il silenzio delle riunioni per lasciare il posto all'osservare, al capire, e tutto ciò al fine di cogliere e valorizzare. La scuola, come l'accademia, è fagocitata da una spinta originaria verso il dire, il trasmettere, l'interpretare, il pensare. Ma così le sfugge la grande occasione di tacere per capire ed ascoltare. **Galileo Galilei** fece tacere i modelli di pensiero consolidati, vale a dire accettò in qualche modo il silenzio della teoria, il fidarsi dei propri sensi - pur amplificati da un dispositivo come il cannocchiale -, di fare affidamento sul solo guardare, senza pregiudizi, il mondo della volta celeste: è in questo modo che riuscì a scoprire che la Luna era montuosa e che il Sole non era così immacolato come si riteneva perché c'erano delle macchie. Questo silenzio del pensiero, che è il silenzio dei modelli di interpretazione, è all'origine delle scoperte e dell'innovazione che hanno fatto progredire l'umanità. E' da questo silenzio che nasce la teoria della Relatività Generale di **Einstein**, così come, ad esempio, la scoperta dei neuroni - specchio. In quest'ultimo caso si racconta (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006), che la reazione del macaco alla vista della banana attivò nella strumentazione un segnale simile a come se la banana fosse stata mangiata per davvero da quel primate. Secondo i modi di teorizzare e di pensare accreditati si doveva senz'altro trattare di un errore: non vi era altra spiegazione. Ma il gruppo di **Rizzolatti** seppe interrogarsi, fare un po' di silenzio, mettendo tra parentesi quello che avevano imparato e aprirono così una nuova straordinaria strada per le neuroscienze. E' dunque dal silenzio che nasce la scoperta, l'innovazione, i traguardi inediti: in una parola la conoscenza si origina dal silenzio e dal mettere tra parentesi.

Un filosofo della scienza come **Michael Polanyi** ci parla, inoltre, di conoscenza tacita. Si potrebbe dire di una conoscenza silenziosa, di un sapere che c'è ma che non è espresso e non è esprimibile a parole. Ci dice cioè dello iato esistente tra ciò che conosciamo e sappiamo e la nostra capacità di esprimerlo. In effetti noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere, sostiene a ragione Polanyi (1979). La conoscenza va oltre le parole, anche se ancora crediamo che siano solo le parole a dare la conoscenza, come avviene nelle nostre aule. C'è un momento in cui, ad esempio, le parole non bastano o addirittura sono controproducenti. E allora si passa ad un processo di tipo *ostensivo*. E' l'additare, il far vedere, il dimostrare senza l'uso delle parole a generare l'imparare. La fisicità di un ambiente di apprendimento parla già senza parole e un maestro artigiano preferisce dire: "vieni con me che ti faccio vedere". Appunto la conoscenza nel silenzio. Per imparare e per scoprire. E' possibile spiegare come si deve andare in bicicletta? O dire a parole come possiamo eseguire un brano musicale con il pianoforte? Qui si deve far posto alla dimostrazione del gesto esemplare del maestro, che evidenzia una conoscenza altrimenti inesprimibile oralmente.

Dunque siamo di fronte a due aspetti del silenzio: il silenzio del pensiero e dei modelli interpretativi e il silenzio che lascia posto ai gesti, alle dimostrazioni, al processo *ostensivo*, poiché la realtà non è mai codificabile ed esprimibile interamente con il linguaggio dei simboli. In proposito Maria Montessori non amava le spiegazioni, ma le dimostrazioni: bisogna far vedere come si fa, dare spazio al linguaggio dei gesti e dell'imitazione. Nello stesso tempo ella aveva realizzato contesti scolastici dove il silenzio era ricercato, costruito, voluto e amato. Ella aveva capito che nel silenzio c'è tanta conoscenza. Se visitiamo le scuole montessoriane esse ci appaiono un modello da seguire per il loro coltivare la dimensione del silenzio, del contenimento del rumore e della confusione. Tutto il contrario di come avviene nelle nostre scuole (ma anche nelle università) dove il parlare, a volte con volume molto più forte del sopportabile, finisce per saturare il tempo delle attività formative quotidiane.

## Il silenzio, la consapevolezza, la meditazione

---

Il silenzio, come si può capire, è collegato alla nostra capacità di concentrarci, di essere consapevoli, di prestare attenzione. E' vero oggi abbiamo scoperto la sindrome ADHD che sembra coinvolgere alcuni gruppi di nostri allievi. Eppure c'è da chiedersi se questa non sia piuttosto la punta di un iceberg di una società de – focalizzata, dis – tratta che, presa da mille cose, rinuncia alla profondità. E' possibile immaginare una scuola del silenzio, che ama il silenzio e ne fa pratica costante, poiché alimenta la convinzione che la conoscenza possa erigersi su queste fondamenta?

**Siegel** (2009) nel suo libro *Mindfulness* (titolo traducibile in italiano con *Consapevolezza*) riporta l'esempio di molti programmi diffusi nelle scuole che propongono pratiche di meditazione tra bambini e ragazzi. Per il programma *InnerKids*, rivolto a soggetti di età dai 6 ai 18 anni, l'obiettivo è quello di aiutare a calmare la mente e a focalizzarla, abituando a sviluppare i processi di attenzione e di contemplazione che stanno dietro la capacità di meditare. Una ricerca condotta su questo programma da **Kaiser – Greenland** (cit. in Siegel, 2009) ha rilevato tra i bambini un più elevato grado di consapevolezza, una migliore capacità di adattarsi e di sentirsi meno frustrati. In un report prodotto da un ente di ricerca USA, il **Garrison Institute**, vengono passate in rassegna una moltitudine di pratiche ormai diffuse relative alla contemplazione e alla meditazione. Si tratta di programmi che hanno come obiettivi il miglioramento dell'apprendimento e delle performance scolastiche, il perfezionamento del clima della scuola, la promozione di un equilibrio emotivo e una disposizione forte alla prosocialità (Garrison Institute Report, 2005, p. 4, cit. in Siegel, 2009).

**Daniel Goleman** (2014) si è occupato di attenzione e di focalizzazione riportando il successo di altri programmi scolastici. Uno di questi condotto da **Linda Lantieri** denominato *Social and Emotional Learning*, si è occupato degli alunni delle scuole che si trovavano nei dintorni delle Torri Gemelle l'11 settembre 2001. Il programma ha teso a sviluppare *resilienza* e capacità di *autocontrollo* dopo quel terribile shock. Uno degli aspetti del programma è chiamato *Breathing Buddies*, compagni di respiro: si tratta di pratiche di concentrazione sul respiro che si sono dimostrate capaci di migliorare l'attenzione e sviluppare quei circuiti neurali capaci di calmare. Secondo una ricerca (meta - analisi) quest'altro tipo di programmi ha consentito di ridurre a meno del 10 % la cattiva condotta e i danni alle aule, mentre le performance scolastiche e i comportamenti positivi sono saliti del 10% (Durlak & al. 2011 cit. in Goleman, 2013, p. 243.). La **David Lynch Foundation** avanza, allo stesso tempo, un programma chiamato *Quiet Time*, dove si propone di fare meditazione durante la giornata scolastica e tutto ciò al fine di combattere lo stress, l'alienazione, il caos, la disattenzione, la scarsa presenza a sé stessi. Tali iniziative risulterebbero *evidence based*, secondo quanto emerge dai dati disponibili sul sito della fondazione (<http://www.davidlynchfoundation.org/schools.html>).

Le ricerche attestano che tali pratiche sono in grado:

- di migliorare del 10% i punteggi nei test scolastici;
- di innalzare l'efficacia dell'apprendimento incrementando la creatività;
- di migliorare il controllo e ridurre il *burn out* degli insegnanti;
- di fornire una maggiore serenità e una focalizzazione sulla fiducia in se stessi;
- di ridurre i sintomi relativi al disturbo ADHD e agli altri disturbi dell'apprendimento;
- di ridurre del 40% lo stress, l'ansia e la depressione;
- di ridurre del 65% i conflitti e le violenze nel corso di 2 anni.

Tutti questi sono programmi che in qualche modo fanno anche l'Elogio della Lentezza come recita il titolo di un bel libro del neuro-scienziato **Lamberto Maffei** (2014). Nel silenzio d'altra parte ritroviamo il nostro corpo e i nostri sensi, ma anche la nostra anima, il nostro sé interiore che ci aiuta a capire chi siamo. Il monaco trappista **Thomas Merton** diceva come il silenzio sia un fondamentale aiuto per ritrovare il vero Io, di contro al falso Io che il mondo, nella sua confusione e iper – stimolazione, ci mette sempre davanti ingannandoci. Un Io vero che unisce anima e corpo recuperando i sensi (Merton, 1984). Così **Duccio Demetrio** fondatore dell'Accademia del Silenzio parla del silenzio in quanto capace di ridare senso ai sensi: la *vista* che posa lo sguardo con più lentezza e calma sulle cose, il *tatto* come l'*odorato* che si attardano su un oggetto esplorandolo a lungo, il *gusto* che si sofferma sui sapori masticando cibo con attenzione e infine l'*udito* che nel silenzio della natura coglie le infinite sfumature di suoni altrimenti non distinguibili (Demetrio, 2012). Che dire poi della musica che si fonda, come il grande violoncellista italiano **Mario Brunello** ci dice, sul silenzio. Il silenzio sappiamo fa parte delle arti: la pittura e la scultura sono silenzio e si praticano nel silenzio, ma anche la musica si nutre di silenzio: essa non solo inizia e termina nel silenzio ma è anche organizzazione del silenzio stesso, come nella grande fuga n. 133 di **Beethoven**, che Brunello dice essere un grande invito ad addentrarsi in un percorso di conoscenza accompagnati dalla musica, ma partendo appunto dal silenzio (Brunello, 2014, p. 34).

## La conoscenza prende le mosse dall'ascolto

---

Ma il silenzio è parte dell'ascolto. Solo interrompendo il nostro parlare possiamo creare le condizioni dell'ascolto, una pausa di silenzio per ascoltare l'altro. In silenzio per ascoltare una musica, in silenzio per guardare una scultura o contemplare un quadro. Nel suo libro *L'Arte di ascoltare e mondi possibili* **Marianella Sclavi** (2003) ci presenta 7 regole. Su 2 in particolare vale la pena di soffermarsi. La prima recita così: "Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il punto di vista dell'altro devi uscire dal tuo punto di vista". L'altra: "Se vuoi comprendere quello che l'altro sta dicendo devi assumere che l'altro ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose dalla sua prospettiva". In questa visione l'ascolto comporta tre mosse essenziali: la *prima* chiede il silenzio per dare spazio all'espressione dell'altro, la *seconda* implica la messa tra parentesi del nostro modo di vedere le cose, l'*ultima* invita a provare l'assunzione del punto di vista dell'altro. Qui non si propone di abbandonare il proprio modo di vedere le cose, di rinunciare alla propria identità, ma di provare ad essere flessibili. Non si tratta di aderire piattamente alla visione di chi ci sta di fronte, quanto di uscire dalla logica binaria ho ragione io *versus* hai ragione tu, giusto – sbagliato, bene – male, colpevole – innocente. La storia di **Nelson Mandela** è fortemente esemplare. Questo grande personaggio aveva il desiderio di capire il punto di vista dell'altro, per cui nei lunghi anni di prigionia non si stancava mai di chiedere alle guardie carcerarie come andavano le cose nelle loro famiglie, quali erano i loro interessi preferiti, da quali eventi erano attratti. Per capire la prospettiva dei bianchi Mandela imparò la loro lingua, l'Afrikaner, e si interessò ai loro sport. Il ministro della giustizia **Coetzee**, che lo incontrò quando ancora era detenuto, rimase colpito non

solo dal suo portamento regale, ma di come conoscesse sia la storia che la lingua dei bianchi Afrikaner (Carlin, 2014, p. 28). I neri in Sudafrica amavano il calcio e i bianchi il rugby. Mandela, che in prigione organizzava i tornei di calcio, cominciò però a mettersi dal punto di vista degli altri, a uscire dalla sua cornice di nero sudafricano, e iniziò ad ascoltare alla radio le partite di Rugby. Tentò di uscire anche nello sport dalla logica binaria bianco – nero e dalla sua cornice. Sulle prime non capiva quello sport, ma piano piano provò ad apprezzarlo fino al punto da opporsi a chi, una volta che i neri presero con lui il potere, voleva retrocederlo da sport nazionale. Mandela aveva capito che questa sarebbe stata un'inutile umiliazione per i bianchi. Anche la pacificazione a cui diede seguito fu davvero significativa: venne fondata infatti non sulla *giustizia del vincitore*, ma sulla *giustizia restaurativa*, dove le ragioni delle vittime vennero al primo posto, senza lasciare lo spazio per la facile e drammatica vendetta, facendo sì allo stesso tempo che ognuno fosse spinto a riconoscere le sue responsabilità. L'idea di fondo è che da un conflitto si può uscire tutti vincenti, se la strada è quella della riconciliazione, del perdono e dell'ascolto.

Nell'ascolto una cosa importante sembra allora essere quella di separare le emozioni dalla descrizione di come le cose stanno, così, senza giudizi. Infatti gli impulsi emotivi, che sono immediati, si nutrono di un *nostro punto di vista*, fatto anche di modelli di pensiero e di teorie incorporate, mentre una descrizione di una cosa così com'è è neutra, priva di valutazioni. Quante volte, in realtà, ci facciamo trascinare dai giudizi e dalle emozioni tirando le somme senza riflettere a sufficienza? Aspettare a trarre delle conclusioni non a caso è un'altra regola suggerita da Marianella Scavi nell'*Arte di ascoltare*. Tuttavia non si vuole dire di non considerare le emozioni e i sentimenti. Anzi. Inizialmente è una buona pratica prendere consapevolezza della loro realtà in quanto esse investono la nostra persona. Si tratta non di negare le emozioni, quanto piuttosto di non farci immediatamente trasportare. Le emozioni debbono parlarci nel nostro *foro interno* prima di tutto, non farci esprimere con immediatezza nel *foro esterno*. Si tratta di farci i conti prima di agire, mettendole per qualche tempo tra parentesi. Aspettare in silenzio e se possibile creare quel vuoto che la meditazione può aiutarci a realizzare, per accogliere quello che accade, per riconoscere ciò che ci sta davanti, appunto così com'è.

## La pratica scolastica e l'ascolto

---

Si capisce allora come nella pratica scolastica l'ascolto sia importante, *prima* di tutto perché aiuta l'insegnante a contenere la sua tensione verso la necessità di trasmettere le conoscenze, i contenuti, i valori: limita quella tendenza implicita - presente in ogni rapporto educativo/istruttivo – tesa a vedere l'allievo come colui che manca di qualcosa. In *secondo* luogo riconosce l'esistenza di una molteplicità di risorse nell'allievo da accogliere e valorizzare. *Infine* è di lì che si parte per stabilire un'alleanza di apprendimento per una crescita che è – in definitiva - non solo dello studente ma di entrambi. E in effetti, come dimostrano tante ricerche, l'apprendimento efficace si basa anche sul riconoscimento di quello che c'è, ancor prima che sull'individuazione di quello che manca. "Se devo condensare tutto quello che riguarda la psicologia dell'educazione – sentenzia il famoso psicologo dell'educazione **Ausubel** – in un principio, dovrei dire questo: il più importante singolo fattore che influenza l'apprendimento è quello che l'allievo già conosce. Accertatevi di questo e insegnategli di conseguenza" (cit. in Hattie, 2012, p. 41). "Così prima che la lezione venga pianificata l'insegnante deve conoscere quello che lo studente già sa e può fare". "Questo permette - sostiene **Hattie** – all'insegnante di ritagliare la lezione in modo tale che lo studente possa costruire un ponte tra il suo sapere, la sua conoscenza e l'obiettivo di conoscenza e di sapere da raggiungere" (Hattie, 2012, p. 42). **Shayer** a sua volta ha elaborato un programma, la cui efficacia è stata provata, basato su tre punti: il *primo* riguarda il conflitto cognitivo ovvero la sfida a costruire il ponte

tra quello che possiedo e quello che dovrò acquisire, il *secondo* è orientato a stimolare la consapevolezza e il controllo del processo del proprio apprendimento, il *terzo* riguarda lo sviluppo cognitivo come processo sociale che implica un dialogo tra pari supportato dai docenti (cit. in Hattie 2012, p. 43).

L'apprendimento efficace e lo sviluppo delle conoscenze prende le mosse dall'ascolto se si considerano anche le *aspettative di successo*. Vi sono diverse ricerche che attestano l'influenza fortemente positiva che ha l'insegnante sulla crescita dei propri allievi, se in modo convinto ripone in essi aspettative di successo, che siano effettivamente fondate sul riconoscimento dei valori, dei talenti, delle competenze e sulle potenzialità che già essi possiedono. Basti pensare alla famosa indagine sull'effetto pigmalione in classe di **Rosenthal e Jacobson** (cit. in Wong e Wong, 2009, p. 40). La domanda che costantemente deve porsi l'insegnante è la seguente : "Ho alte aspettative basate su quello che i miei studenti sanno e possono fare?" In questo senso **Hattie** sostiene: "Essere preparati per essere sorpresi costituisce un importante *mantra* per evitare gli effetti delle aspettative negative" (Hattie, 2012, p. 92). Ma ancora più potenti sono le aspettative che gli studenti hanno su se stessi che possono essere relative al successo o all'insuccesso. Ci riferiamo a come gli studenti sanno ascoltare se stessi, a come si vedono e come sono convinti di potercela fare. Un aiuto è quello di farli riflettere meglio su quello che sono, di dare loro un supporto per ascoltarsi, per predire le loro performance, nutrendo verso di loro, di nuovo, alte aspettative di successo. (ivi, p. 60) .

E' interessante anche la questione delle etichettature. Sembra che nella scuola ci sia una particolare propensione per le *etichette* del tipo: mentalmente disabile, instabile nel comportamento, con disturbi di attenzione, dislessico, autistico, con disordine ossessivo e compulsivo. Il punto è che tali classificazioni possono essere anche reali, ma denotano d'altra parte una spiccata tendenza a medicalizzare la scuola e ad offrire l'alibi per non insegnare o per ritenere che l'etichettato non possa progredire. Si usano le etichette anche per gli stili di apprendimento (visuale, uditivo, tattile ecc.) e tuttavia la ricerca ha messo in evidenza che anche questa modalità ha effetti demoralizzanti sugli allievi. Etichettare significa in questo senso consolidare una cornice interpretativa, un punto di vista, fornirsi di una sicurezza e togliersi dall'impegno di trovare una strada diversa per l'avanzamento di ciascuno. La strada è insegnare con molti e differenti metodi (visuali, parlati, dimostrativi, con il movimento ecc.), come ci indica la ricercatrice e consulente pedagogica **Carl Ann Tomlinson** (2012), il che non deve essere confuso con l'etichettatura degli stili. Insomma è desiderabile disporre di molti modi per insegnare, mentre non c'è alcuna fretta di etichettare gli studenti (Hattie, 2012, p. 91).

L'efficacia riconosciuta del *feedback* dato dall'insegnante - è noto - ha una grande rilevanza. Hattie e Timperly (2007) hanno esaminato 7827 studi sull'apprendimento rilevando che "fornire agli studenti informazioni specifiche sulla loro posizione in termini di obiettivi specifici, aumenta il loro apprendimento di 37 punti percentili". Questi autori fanno il caso di due studenti sottoposti agli stessi stimoli con medesimi compiti, ma uno riceve il *feedback* mentre l'altro no: accade che il primo abbia risultati assai più significativi del secondo. D'altra parte il *feedback* ha la caratteristica di essere un modo per riconoscere e prendere atto di quello che ha fatto lo studente, è - in una parola - una dimensione di ascolto. I *feedback* che hanno rilevanza per la crescita, sono quelli che dà l'insegnante relativamente alla descrizione del compito in termini di processo (meta - cognizione) e che vengono compresi come una valorizzazione ed un aiuto a migliorare. Ma tuttavia il *feedback* non funziona se diventa giudizio sulla persona. Infatti il giudizio non è un riconoscimento ma diventa un'etichettatura, mentre il vero *feedback*, si diceva, implica la descrizione del processo di apprendimento. L'insegnante descrive quello che lo studente ha fatto per cui in certi casi possono anche emergere errori in una parte del procedimento di cui l'allievo prende facilmente

consapevolezza. Si tratta di attivare una *conoscenza procedurale*, che invita a prendere atto di quello che è accaduto per cogliere poi il gap tra l'esistente e l'obiettivo, trovando eventualmente strade diverse.

Una valutazione formativa efficace, dunque, si basa sull'ascolto. Nella *circolare ministeriale n. 3 del febbraio 2015* (Miur, 2015) si invita ad impiegare gli strumenti di osservazione e di abilitare gli alunni ad imparare a narrare il proprio "percorso cognitivo compiuto. Si tratta – dice la circolare - di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli aspetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l'autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo adottato. La valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento".

### La bellezza come conoscenza contemplativa

---

La conoscenza è un fatto estetico nel senso che in definitiva sono il corpo con i suoi sensi che consentono l'apprendimento. L'ascoltare non implica dunque solo l'udito, ma paradossalmente anche la vista e il tatto. "L'ascolto – dice il teologo **Marcello Brunini** che ha scritto un bel libro su Papa Francesco (2015) - è un atteggiamento difficile che domanda un lavoro artigianale. Nella cassa del timpano del nostro orecchio si trovano tre ossicini chiamati martello, staffa e incudine. Tre ossicini che rimandano agli utensili del fabbro. L'ascolto richiede un lavoro da artigiano". Ciò significa prestare attenzione ai particolari di chi ci sta davanti, capire non solo le parole che esprime, ma più in generale le mosse e il comportamento, attivando nell'ascoltatore quella propensione empatica che è sinestetica, vale a dire che fa convergere tutti i nostri sensi per cogliere il significato di chi si muove dinnanzi. Con un gioco di parole si può dire che *i sensi danno senso*.

Si deve poi ricordare che il processo di conoscenza non è sempre attività, ma è anche passività, come sottolinea **Polanyi**. La dimensione passiva della conoscenza non può essere dimenticata. Noi ci esponiamo al mondo semplicemente entrando in contatto con esso: ci colpisce i sensi anche se questi sensi sono ampliati e approfonditi dagli strumenti di rilevazione e di potenziamento che la tecnologia ci consegna: la sensazione è una primitiva forma di conoscenza. La dimensione estetica poi alimenta una *conoscenza tacita*, quel tipo di conoscenza che non si può spiegare e che viene data per scontata. Si tratta di una *conoscenza incorporata* che a volte non sappiamo di possedere e non sempre è facile da spiegare con le parole: in questi casi solo l'esempio e l'esposizione all'esempio può funzionare, per cui precedentemente abbiamo parlato di un *andamento ostensivo*. Vogliamo sottolineare ancora che il processo della conoscenza non avviene sempre consapevolmente e in modo attivo, ma si nutre di passività e inconsapevolezza. Queste considerazioni sono utili anche perché, tra l'altro, ci fanno riconoscere due modi di conoscere che possiamo chiamare *conoscenza risolutiva* e *conoscenza contemplativa*. Il primo è teso a cercare di risolvere un problema, è fondato sul problem – solving, sul dover dare una spiegazione ad un fenomeno, sul cercare la soluzione ad un quesito, sul trovare un modo per trasformare la materia e/o per cambiare le organizzazioni e le persone. La *conoscenza risolutiva* costruisce, è attività, vuole spiegare le cause, intende intervenire sul mondo. La *conoscenza contemplativa* invece è un esporsi al mondo senza altra pretesa, è un prendere semplicemente atto di quello che c'è, è uno stare dinanzi al mondo, sia esso rappresentato da oggetti che da soggetti, senza fare altro.

L'arte invita alla *conoscenza contemplativa*: qui non dobbiamo intervenire, ma fruire, non c'è alcunché da costruire, ma semplicemente qualcosa da ammirare. Una sinfonia di **Beethoven** chiede immersione tanto quanto un quadro di **Van Gogh** o di **De Chirico**. D'altra parte la natura, ovvero l'ambiente Terra che ci è stato donato con tutte le ricchezze che contiene, non può essere inteso solo come luogo da trasformare, utilizzare fino al suo prosciugamento. Esso è prima di tutto *quel pianeta* dell'universo che consente la nostra esistenza, un pianeta appunto da apprezzare e contemplare: anche lì ci appare il bello, ed è dalla sua contemplazione che molti mistici raccontano dell'esperienza di Dio. La *conoscenza contemplativa* implica semmai una preparazione per affinare i sensi, le nostre capacità percettive, che allora tramite l'esercizio diventano capaci di apprezzare, osservare, sentire. Qui l'*educazione dei sensi* è utile per percepire e non tanto per modificare, per sollecitare quel meravigliarsi senza pretese di spiegazioni né di azioni. Nello scienziato "il sentimento religioso – sostiene **Albert Einstein** - prende la forma di uno stupore rapito davanti all'armonia della legge naturale che rivela un'intelligenza di tale superiorità che al confronto tutto il pensiero e l'agire sistematico degli esseri umani sono un riflesso assolutamente insignificante" (Einstein, 2008, p.46). C'è dunque la necessità di ridare valore alla dimensione contemplativa anche nell'ottica di trovare una *sintesi* tra questa e la *conoscenza risolutiva*. Una sintesi in cui la scuola si dovrebbe impegnare per formare in modo globale le nuove generazioni. Il che implicherebbe dare maggiore peso alle conoscenze artistiche, dove la contemplazione - come si può ben capire – ha la caratteristica saliente di nutrirsi di silenzio e di ascolto, dell'imparare a stare fermi davanti all'incanto del mondo. Il fare *vuoto dentro di noi* aiuta poiché predispone all'accoglienza e, ad un tempo, induce a ridurre lo spazio del nostro io, per fare posto a *ciò* e/o a *chi* ci sta di fronte.

Ma possiamo anche rintracciare un altro aspetto del processo conoscitivo che è più vicino all'ascoltare e al silenzio, piuttosto che all'agire e al trasformare e, più in generale, alla *conoscenza risolutiva*. Si tratta della *conoscenza descrittiva*. Sulla *conoscenza descrittiva* si sofferma il filosofo **Maurizio Ferraris** (2009) il quale dichiara la preminenza *dell'ontologia sull'epistemologia*, della descrizione sull'interpretazione. La *conoscenza descrittiva* implica innanzitutto il dare un nome. Nella Genesi Dio concede all'uomo il potere di dare i nomi. "Allora il Signore Dio plasmò dal suolo ogni sorta di animali selvatici e tutti gli uccelli del cielo e li condusse all'uomo, per vedere come li avrebbe chiamati: in qualunque modo l'uomo avesse chiamato ognuno degli esseri viventi, quello doveva essere il suo nome. Così l'uomo impose nomi a tutto il bestiame, a tutti gli uccelli del cielo e a tutti gli animali selvatici ..." (Genesi, 2.19). *Dare i nomi, creare e sviluppare le lingue, classificare, catalogare, generare liste di cose e di oggetti*, è - secondo **Ferraris** - il primo e più importante compito dell'uomo. Ed è stato probabilmente un primo atto linguistico degli uomini, come lo è dei bambini appena venuti al mondo. Il classificare è un dare ordine al mondo per renderlo familiare, vicino, amico, ospitale. La descrizione pertanto si intreccia con l'ospitalità. E' un valorizzare le cose e prendere atto della loro esistenza, indipendentemente da noi: hanno una realtà a sé stante. La *conoscenza* si nutre dunque di *realismo*, prima ancora che di *costruttivismo*. È una forma di *conoscenza* che appunto non richiede né spiegazione (il perché del funzionamento), né trasformazione del mondo. Tutte le scienze dalla biologia alla sociologia, dalla botanica alla letteratura, dall'architettura alla medicina, dalla psicologia alla chimica, si nutrono prima di tutto di classificazioni: creano cataloghi, liste, inventari, repertori, elenchi con nomi, glossari, categorie e sottocategorie.

## Le implicazioni per la scuola

---

Che implicazioni ha tutto questo per il nostro modo di fare scuola? Che cosa ci suggerisce il tema della bellezza, che abbiamo visto ci apre alla *conoscenza contemplativa*, legando assieme ascolto e silenzio? Innanzitutto è probabile che dobbiamo ridurre la preponderanza dell'approccio



costruttivistico e creativo (Turri, 2010): il mondo non deve essere sempre e solo interpretato e costruito: esso preesiste non solo al bambino, ma all'uomo stesso, all'*Homo Sapiens*, alla nostra specie. C'era e ci sarà dopo di noi, dopo l'umanità. Si tratta di non puntare esclusivamente sulla spiegazione e sull'interpretazione, sul pensiero critico, non per fare a meno di queste forme di conoscenza e di insegnamento, ma per affiancarle con le altre forme, in una dimensione di varietà e di pluralismo. Ad esempio la scuola dovrebbe essere un luogo nel quale si documenta, si cataloga, si archivia, si creano liste, elenchi, dove si fanno ordinare e organizzare i dati e gli ambienti. D'altra parte soprattutto la *conoscenza descrittiva* diventa strategica nella società dei *Big Data*. Dice Ferraris: "Proprio per gestire il potenziale disordine del web, per evitare l'effetto Babele, gli informatici hanno avvertito l'esigenza di un'ontologia, ossia di ciò che, sin dal '600, era uno strumento per catalogare gli oggetti presenti nel mondo. [...] In fondo, il successo di Google non è che la prova di quanto la ricerca e la classificazione di esemplari costituiscano un'esigenza primaria nella nostra vita..." (Ferraris, 2009, p. 10). Dunque: "Come dare più peso al tema dell'ordine, dell'organizzazione, della classificazione, della catalogazione, ovvero ad una *conoscenza descrittiva* nel lavoro in aula, nella classe e nella scuola?" Si pensi all'ambiente biblioteca come paradigmatico: esso è costituito da silenzio e da catalogazione, da lentezza e da ordine, da classificazione e concentrazione. E la biblioteca come Google è una tecnologia di gestione di Big Data. In essa troviamo all'opera la bellezza dell'ordine e la precisione della lista (Eco, 2009). Le nostre scuole dovrebbero assomigliare a questo modello: nella classe allora c'è ordine, si raccolgono materiali di varia natura, si documentano le attività, si ha a disposizione un archivio, si abitua i bambini e i ragazzi a classificare, organizzare, tenere in ordine, distribuire, rimettere a posto. In definitiva tutto un ambiente ha a che fare con la conoscenza, diventa *memoria distribuita* collegata alla memoria di ciascuna mente e alla mente del gruppo classe, apprendo in questo modo una finestra sulla connessione esistente tra l'ordine dell'ambiente fisico e l'ordine mentale, tra la capacità di organizzare gli spazi, di tenerli puliti e ordinati e la capacità di organizzare il pensiero in una struttura a sua volta pulita e ordinata e contemplativa. Il successo del libro di Marie Kondo (2014) intitolato *Il magico potere del riordino* forse si lega a questo bisogno di conoscenza descrittiva e contemplativa che si basa su quell'ordine esterno che si riflette sull'ordine interiore e viceversa: anche su questo versante si intrecciano l'ascolto il silenzio e la bellezza.

## Bibliografia

- Brunello M. (2014). *Silenzio*, Mondadori: Il Mulino.
- Brunini M. (2015). *Volti di Chiesa. Rileggendo papa Francesco*. Bologna: EDB.
- Calvani A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Carlin J. (2014). *Ama il tuo nemico. Nelson Mandela e la partita di rugby che ha fatto nascere una nazione*. Torino: Sperling & Kupfer.
- Demetrio D. (2012). *I sensi del silenzio. Scrivere i sentimenti taciuti*. Milano: Mimesis.
- Eco U. (2009). *La vertigine della lista*. Milano: Bompiani.
- Einstein A. (2008). *Il mondo come lo vedo io*, Roma: New Compton.
- Ferraris M. (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Bari – Roma: Laterza.
- Garrison Institute Report (2005). Contemplation and interhemispheric communication: Does the corpus callosum enable the human condition? *Brain*, 123 (7), 1293-1326, p. 4.
- Goleman D. (2014). *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*. Milano: Rizzoli.

- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London - New York: Routledge.
- Hattie J. & Timperly H. (2007), The Power of Feedback, *Review of Educational Research*,77: 81.
- Kaiser – Greenland (2006). InnerKids.org
- Kondo M. (2014). *Il magico potere del riordino*: Milano, Vallardi.
- Maffei L. (2014). *L'elogio della lentezza*. Milano: Il Mulino.
- Merton T.(1984). *Vita nel silenzio*. Brescia: Morcelliana.
- MIUR (2015). Circolare Ministeriale n. 3 – febbraio.
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quello che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano: Bruno Mondadori.
- Siegel D. (2009), *Mindfulness e cervello*, Milano: Cortina Raffaello.
- Tomlinson C. A.& Imbeau M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Turri M. G. (2010). *Gli oggetti che popolano il mondo. Ontologia delle relazioni*. Roma: Carocci.
- Vivanet G. (2014). *Che cosa è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Wong H. K. & Wong R. T. (2009). *The First Days of School: How to Be an Effective Teacher*. Mountain View, CA.: Harry K. Wong Publications.