

LESSICO PEDAGOGICO

Testimonianza

Emma Gasperi

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | emma.gasperi@unipd.it

Testimony

Originariamente alla parola “testimonianza” corrispondeva il sostantivo latino *testimonium*, formato da *testis* (testimone) e *munus* (compito), poi passato a indicare “chi fornisce testimonianza” (Cortelazzo, Zolli, 1999, p. 1690). Nell’italiano scritto, la sua presenza è attestata già alla fine del Duecento, principalmente nell’accezione giuridica di “dichiarazione resa davanti a un giudice o a un’altra autorità”. È dunque un termine con una lunga storia che, con il tempo, ha visto ampliarsi il suo ambito d’uso a una pluralità di aree: religiosa, politica, filosofica, psicologica, sociologica ecc.

Nel delineare questa voce per l’*Encyclopedie Pedagogica*, Viotto esordisce ponendo l’accento sul suo costituirsi come metodo di prova che “non dipende da una evidenza intellettuva ma da una convinzione morale” (Viotto, 1994, pp. 11854-11855) e prosegue specificando che può assumere diversi significati a seconda del livello di coinvolgimento di chi rende o riceve la testimonianza: in senso *empirico*, essa coinvolge il “testimone oculare”, il quale riferisce su ciò a cui ha assistito; in senso *culturale*, chiama in causa i “testi autorevoli”, ossia documenti di cui è stata accertata la credibilità; in senso *giuridico*, interella i “testi a carico o a difesa” di un imputato; in senso *morale*, implica la “coerenza della coscienza”; in senso *religioso*, si traduce nell’“evangelizzazione”, vale a dire nell’impegno a diffondere mediante la parola e le opere il messaggio ricevuto da Dio (Viotto, 1994, p. 11855). Qualunque sia la sfaccettatura di significato da cui la si considera, la testimonianza è un *fatto sociale* che implica un atto intenzionale da parte di chi la esprime e una manifestazione di fiducia in chi la accoglie. La testimonianza viene offerta affinché chi la riceve le infonda il proprio respiro, la rivesta con le proprie parole e la rimetta in circolo, rilasciando nel tessuto sociale dei semi di continuità e di creatività (Zanardo, 2022, pp. 68-72).

In pedagogia, con il mutevole declinarsi delle teorizzazioni e delle pratiche educative nelle varie epoche, il vocabolo in questione ha via via assunto coloriture differenti. Ciò ha inevitabilmente avuto delle ripercussioni sul suo campo semantico, ora allentando, ora accentuando, modificando o annullando i suoi rapporti con parole che hanno conosciuto maggior fortuna come “esempio” o “modello”. Nella sua storia più recente, la tematizzazione del termine “testimonianza” è rintracciabile in vari orientamenti, primi fra tutti quelli di ispirazione cristiana. Nel 1984 Peretti le dedica un articolo in cui oppone all’“educazione funzionale”, che, preoccupandosi esclusivamente della formazione della mente, culmina “nel culto della scienza, delle abilità tecniche, nella disciplina dell’organizzazione, esigendo un magistero attento all’*oggetto da insegnare*” (Peretti, 1984, p. 121), l’“educazione sapienziale”, “che unisce mente, cuore e volontà nella coe-

renza della vita personale” (Peretti, 1984, p. 120). È nella “testimonianza dell’azione donante” che egli ravvisa la voce primaria di tale forma di educazione e precisa che attraverso di essa

l’educando, figlio o discepolo, avverte d’essere il destinatario di una preoccupazione di servizio, che gl’infonde la convinzione d’essere un valore pari alla presenza di chi quel servizio rende: si preoccupa di me, quanto di se stesso! L’educazione, in tal modo, non ha più come oggetto di riferimento la nozione, la competenza tecnica, l’inserimento civile, ma la vita amata nella sua singolare consistenza sostanziale. Come insegnare la vita? Come farne oggetto d’un discorso, d’una lezione, d’una ricerca sperimentale? Una vita si offre nello slancio d’una testimonianza donante (Peretti, 1984, p. 121).

Riguardo al convincere per mezzo della testimonianza, Rigobello rileva che questo processo non procede per dimostrazione o per induzione ma percorrendo una terza via: quella del testimone che si mette in gioco coinvolgendo esistenzialmente la propria persona come garanzia vivente di ciò che afferma (Rigobello, 1992, pp. 1274-1275).

A voler essere rigorosi si potrebbe asserire che tutto l’agire educativo sia testimonianza: educare è offrire l’esempio attraverso la propria esistenza di uno stile di vita in cui trova espressione e realizzazione quanto si va sostenendo. Per dirla altrimenti, la testimonianza

è la forma del linguaggio educativo forse più completa e convincente perché essa implica tutto il mondo corporeo dell’educatore e della sua insondabile interiorità e si rivolge all’intera realtà dell’educando. Quest’ultimo può divenire se stesso solo se nel suo concreto rapporto con l’altro incontra qualcuno che vive quello che dice, ossia mette in pratica una certa modulazione dell’esperienza (Malavasi, 1998, p. 154).

Nell’attingere dal pensiero di Ricoeur con l’intento di tracciare un’ontologia fenomenologico-hermeneutica della pedagogia, Malavasi identifica nella testimonianza quale espressione dell’*attestazione di sé* l’emblema del poter essere progettuale peculiare dell’educazione (Malavasi, 1998, *passim*). Com’è noto, in *Sé come un altro* (1990/1993), dopo aver introdotto il concetto di attestazione in relazione alla questione dell’ipseità e sottolineato come essa implichi la fiducia quale modalità specifica della confidenza (p. 99), Ricoeur si addentra nel merito di questa nozione nell’ultimo studio, in particolare nel paragrafo dall’eloquente titolo “L’impegno ontologico dell’attestazione”, in cui ne sottolinea la dimensione *alethica*, o veritativa, che si compie “attraverso le mediazioni oggettivanti del linguaggio, dell’azione, del racconto, dei predici etici e morali” della testimonianza (p. 414).

In ambito pedagogico, la testimonianza così intesa implica che l’educatore si impegni a rendere convincente ciò che propone all’educando non solo interpretandolo in modo persuasivo, ma anche considerando che scegliere di testimoniare equivale a rispondere a una chiamata della coscienza che lo interella e lo spinge a riprogettarsi incessantemente, a impegnarsi in un continuo oltrepassamento di sé (Malavasi, 1998, p. 149). È proprio nella comprensione del richiamo al voler-aver-coscienza che consiste la dinamica ontologica dell’attestazione, la cui peculiarità pedagogica vive nell’essere-per-l’educazione come una *promessa*.

Nella promessa dell’educatore, che attraverso le proprie azioni testimonia all’educando la possibilità di “scegliersi” continuamente anziché adattarsi in modo remissivo o calcolato alle influenze di un contesto omologante, l’educando può riconoscersi come una persona capace di impegnarsi in un progetto di costruzione dell’esistenza ancora prima di sapersi porre in una relazione reciproca. Ciò è equiparabile a quanto afferma Vico che, congiungendo al concetto blochiano di “coscienza anticipante” (Bloch, 1954/2019) quello di “coscienza anelante”, nella prima identifica l’educatore come colui che si fa interprete di un poter essere progettuale e nella seconda l’educando, che ritrae come colui che aspira “a tutto ciò che la relazione e il progetto educativo possono presentare come occasione e opportunità di crescita e di orientamento verso nuovi orizzonti” (Vico, 2003, p. 99).

La nozione di testimonianza o, meglio, la prospettiva della testimonianza riveste un ruolo centrale anche nella proposta pedagogica di Bertolini, per il quale essa conferisce valore al *Leib*, al corpo-esistenza. È proprio attraverso il linguaggio del corpo vissuto e vivente che il soggetto dà testimonianza del suo essere-nel-mondo. Ciò equivale a dire che il linguaggio del corpo non è una semplice tecnica persuasiva di supporto a informazioni e conoscenze da trasmettere, bensì la testimonianza del legame che unisce il sog-

getto al mondo e agli altri, la realizzazione del suo pensiero, una declinazione dell'esperienza che rivela il suo essere.

Il fatto che il linguaggio del corpo rinvii alla prospettiva della testimonianza è importante non solo in riferimento alla dimensione soggettiva ma anche rispetto a quella intersoggettiva. Nessun dialogo – afferma Bertolini – può aver luogo senza la testimonianza. La stessa *Einfühlung*, o entropatia, implica la testimonianza. Di qui la sua rilevanza pedagogica: il rapporto educativo, consistente nell'incoraggiare e sollecitare l'educando a intraprendere un cammino di crescita esistenziale in cui l'intenzionalità si traduca in atteggiamenti e comportamenti sempre più responsabili e consapevoli, “esige dall'educatore l'uso di un linguaggio non solo comprensibile da parte dell'educando, ma che sia nel contempo una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere-al-mondo” (Bertolini, 1988, p. 177).

Un importante corollario della prospettiva della testimonianza è rappresentato dal “linguaggio delle cose concrete” (Bertolini, Caronia, 1993, p. 155), ossia da quella forma di comunicazione che passa attraverso l'azione, i comportamenti in situazione, la gestualità. Al riguardo così si esprime Bertolini:

come l'artista non ha che un mezzo per rappresentare in modo convincente l'opera alla quale lavora, il farla; così l'educatore non ha che un mezzo per comunicare all'educando un certo valore o un certo modo di intendere e di impostare la vita, il metterli in pratica (Bertolini, 1988, p. 178).

Ciò rimanda alla nozione di *esempio*, considerato da Bertolini di grande rilevanza pedagogica, perché quanto si comunica all'educando attraverso di esso non ha la forma della predica ma della testimonianza, la quale non è altro che l'esempio agito di ciò che si auspica o si persegue (Bertolini, 1996, p. 662). Per questo studioso i due concetti sono, dunque, strettamente interconnessi, ma con una sostanziale differenza: l'esempio si configura come l'illustrazione attraverso la parola di un concetto, di una nozione, di un comportamento, mentre la testimonianza si colloca sul piano dell'azione.

Nella sua proposta, il padre della pedagogia fenomenologica italiana espone altre stimolanti puntualizzazioni sui rapporti intercorrenti tra le due nozioni, chiamando in causa anche quella di *modello*. L'esempio di cui l'educatore è chiamato a farsi testimone attraverso il proprio agire non è da considerarsi, come avveniva un tempo, quale presentazione di un “modello statico” che pretende di incarnare una visione perfetta del mondo, del modo di incorporarlo e di mettersi in relazione con esso dandogli un senso, bensì come l'espressione di un “modello dinamico”, la cui validità pedagogica è da correlare all'*intenzionalità* della coscienza che, essendo sempre aperta e in costante evoluzione, rende la stessa visione del mondo incompiuta e incessantemente migliorabile (Bertolini, 1996, p. 701).

La forza educativa dell'esempio non sta dunque nel suo essere “pensiero forte”, e cioè nella sua presunta capacità di presentare all'educando un (anzi, “il”) modello già fatto da seguire il più rigidamente possibile [...].

Al contrario, la forza educativa dell'esempio sta proprio nel suo essere “pensiero debole”, ovvero nella sua capacità di presentare vorremmo dire “onestamente” i contenuti esperienziali dell'educatore, i quali proprio per la loro autenticità mostrano tutta la loro imperfezione, ma mettono anche in evidenza la loro intrinseca e mai spenta apertura al futuro (Bertolini, 1988, p. 178).

In altre parole, solo palesandosi per quello che è – quindi anche nei suoi limiti e nelle sue manchevolezze, purché accompagnati dallo sforzo di correggersi e migliorarsi – l'educatore può testimoniare all'educando un esempio di come esercitare lo spirito critico e impegnarsi in un interminabile cammino di perfezionamento personale. Per dirla con la pedagogia problematicista, si tratta di dare spazio a una ragione in dialogo con le situazioni nelle quali agisce, una *ragione testimoniale* orientata alla promozione del traguardo primo di ogni processo educativo, mai definitivamente conquistato e, dunque, da conquistare sempre di nuovo, quello della *responsabilità esistenziale*, ossia della consapevolezza di essere all'origine dei propri comportamenti, del fatto che, per quanto vincolate dal contesto, le nostre azioni non sono mai l'esito necessario di cause esterne a noi, ma sempre frutto di una scelta; aspetto, questo, ben sintetizzato nel seguente imperativo rivolto a chi, a vario titolo, svolge un ruolo educativo:

Considera tuo compito primario quello di *disseminare inquietudine esistenziale*. Essa deve decantare e liquidare ogni sterile irrequietudine chiusa nell'esistente e rivolta (più o meno consciamente) ad accelerare la degradazione e la dissoluzione di ogni istanza esistenziale e a bloccare ogni apertura all'orizzonte della possibilità. Che questa possa assumere una direzione utopica non ti metta a disagio né ti atterrisca: il volto dell'utopico è quello della creatività e della possibilità: non è quello dell'evasione e dell'impossibilità (Bertin, Contini, 1983, p. 166).

Un'interessante variazione sul tema è offerta in un saggio sulla *tutorship* scientifica di Schiedi, nel quale viene messo in luce come proprio la testimonianza sia “ciò che più di ogni altro paradigma conferisce, ancora a distanza di secoli, credibilità all'azione educativa che [la] innerva” (Schiedi, 2018, p. 46). Attraverso un excursus storico incastonato su uno sfondo fenomenologico-personalista, questa studiosa analizza la genesi, i principi e l'evoluzione della formazione alla ricerca a partire dalle prime *universitates* del basso Medioevo, cittadelle del sapere in cui, sia pure in una forma non codificata, la *tutorship* è già presente nelle pratiche di Boezio, Anselmo, Duns Scoto e altri *magistri*, che coltivano nei loro allievi l'esercizio intellettuale e una disciplina del pensare volti allo sviluppo del senso critico, in un clima dialogico improntato allo scambio di idee. Successivamente, in particolare con von Humboldt, liberatasi dalle pastoie del potere politico in cui si era invischiata durante il Rinascimento, l'università torna a riaffermare la sua autonomia dallo Stato e il professore universitario a svolgere la funzione di promotore di un *habitus* di ricerca che trova “testimonianza nel suo modo di concepire la scienza e di viverla [...] con un atteggiamento non dogmatico, aperto al confronto e disponibile a modificarla attraverso una circolarità ermeneutica di punti di vista” (Schiedi, 2018, p. 43).

Secondo von Humboldt, la formazione scientifica dell'allievo da parte del professore universitario si basa sull'intreccio di libertà, solitudine e cooperazione. La prima si configura in due modi: come libertà e autonomia della ricerca e come libertà del maestro e del discepolo, l'uno chiamato ad attestare all'altro un modo di affrontare lo scibile umano con spirito critico-collaborativo, così da rendere possibile uno scambio reciproco, finalizzato all'incessante rinnovamento del sapere. La solitudine, lungi dal concernere il rinchiudersi in uno spazio isolato, di pensiero individuale, si riferisce all'intimità dell'uomo, che, solo dopo aver imparato a confrontarsi in maniera spassionata e approfondita con la propria coscienza, è in grado di contribuire alla creazione di quel sodalizio scientifico che trova attuazione in una comunità di ricerca (Venturelli, 2011, pp. 16-17; Schiedi, 2018, p. 43).

Questa concezione della *tutorship* scientifica, in cui il nesso tra formazione e ricerca è evidente, perdura nel tempo ed è rintracciabile nel pensiero di varie figure. Schiedi menziona quelle di Newman, Stein e Gadamer (2018, pp. 44-48), ma se ne potrebbero aggiungere tante altre, da Weber a Heidegger, da Jaspers a Habermas (Celada Ballanti, Mauro, 2011, *passim*), che, nelle loro analisi sul ruolo dell'università, si collocano entro un orizzonte in cui la testimonianza del professore ha un peso determinante nell'orientare i giovani ricercatori verso una postura intellettuale informata a un instancabile uso critico della ragione, nel confronto dialettico con gli altri, in vista di un miglioramento della cultura, della società e di se stessi.

Ciò è tanto più essenziale nel panorama attuale, dominato dal “pensiero calcolante” e contraddistinto da un'università che assomiglia sempre più a

un *supermercato* di nozioni preconfezionate [...], dove impera il povero lessico mercantile dei “crediti” e dei “debiti”, della “offerta” didattica e formativa, per ottenere, alla fine, proprio come in certe raccolte a punti che reclamizzano i meravigliosi prodotti del commercio, inutili premi (Venturelli, 2011, p. 23).

È quanto, sia pure con diverso accento, riecheggia oggi in *Libera università*, “un libro militante” (Montanari, 2025, p. XI) in lotta per la difesa dell'autonomia della comunità accademica, la salvaguardia del pensiero critico e l'esercizio dell'impegno civile, contro l'involuzione in senso privatistico e aziendale di un'istituzione che dovrebbe, invece, essere pubblica e dare corpo a una visione della cultura come bene comune, da coltivare senza alcuna subalternità alle logiche del profitto, per garantire spazi di democrazia, giustizia sociale e partecipazione collettiva anche attraverso l'azione testimoniale degli intellettuali che vi lavorano.

Nota bibliografica

- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bertolini P., Caronia C. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bloch E. (1954). *Das Prinzip Hoffnung. Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Il principio speranza*. Volume 1, Mimesis, Sesto San Giovanni, 2019).
- Celada Ballanti R., Mauro L. (Eds.) (2011). *L'idea di Università tra passato e futuro*. Genova: De Ferrari.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999), *Dizionario etimologico della lingua italiana* (2nd ed.). Bologna: Zanichelli.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: La Scuola.
- Montanari T. (2025). *Libera università*. Torino: Einaudi.
- Peretti M. (1984). La pedagogia della testimonianza. *Pedagogia e Vita*, 2, 117-122.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Édition du Seuil (trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993).
- Rigobello A. (1992). Testimonianza. In G. Flores D'Arcais (Ed.), *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (pp. 1274-1277) (3rd ed.). Cinisello Balsamo: EPaoline.
- Schiedi A. (2018). La *Tutorship* 'scientifica'. Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 27-54.
- Venturelli D. (2011). L'idea humboldtiana di Università tra passato e futuro. In R. Celada Ballanti, L. Mauro (Eds.), *L'idea di Università tra passato e futuro* (pp. 12-29). Genova: De Ferrari.
- Vico G. (2005). La professionalità di educatore: tra identità pedagogica e trasversalità culturale. In C. Xodo (Ed.), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 95-107). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Viotto P. (1994). Testimonianza. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica* (pp. 11854-11858). Brescia: La Scuola.
- Zanardo S. (2022). Dono e testimonianza: un'aria di famiglia. *Phronein*, 7, 65-74.