

Tra visione sistemica e riduzionismo. Presupposti dell'apprendere a scuola

di *Rosalba Conserva*

insegnante di Lettere

Sommario

In questo articolo l'autrice sostiene la necessità di tenere ferma l'idea dell'unità del vivente per ripensare i presupposti culturali su cui si fondano i processi di insegnamento-apprendimento che si praticano a scuola. Nella complementarità conservazione/cambiamento, la relazione che si crea tra insegnante e allievo ha bisogno di una saggezza sistemica che, sola, può rendere legittimo e conveniente l'adottare pratiche didattiche riduzioniste.

Parole chiave

Studio, patrimonio culturale, Maestro, spiegazione scolastica.

Summary

In this essay the author advocates the steadfast belief of the unity of the living being, in order to rethink the cultural assumptions the teaching/learning processes at school are based on. Within the complementarity conservation and change, the relationship between teacher and pupil needs a systemic wisdom, which is the only one able to make it legitimate and suitable to adopt reductionist didactical practices.

Keywords

Studying; cultural heritage; Teacher; school explanation.

Premessa

Per imparare a parlare, a correre, a salire su un albero, a tutelarsi dagli accidenti, a interagire insomma con il mondo esterno, un bambino* non ha bisogno di andare a scuola. Sono questi infatti apprendimenti 'naturali'. Non (non del tutto) naturali sono il dare senso alle cose attraverso raffinati ragionamenti - interpretare, storicizzare e così via.

Diamo per acquisito che gli esseri umani sono allo stesso tempo, e nel corso della vita intera, *natura e cultura*. Complementare alla natura, l'apprendimento culturale avviene (di norma) in luoghi separati e 'protetti': la famiglia e la scuola. Poiché è soggetto, più di quello naturale, al rischio di fallire, l'insegnamento-apprendimento scolastico dovrà porre la dovuta attenzione alla specificità dei *presupposti culturali*. Primo fra tutti il presupposto che la nostra cultura (la cultura cosiddetta occidentale) è fondata su *testi scritti*.

Copernicani e tolemaici

La scrittura, nata circa 6000 anni fa (in Mesopotamia), oltre che da supporto per comunicare per fini pratici e per fissare la memoria di testi nativi, fu utilizzata anche per fissare la memoria delle conoscenze elaborate e possedute da un ceto colto e minoritario. Con l'Umanesimo e poi con la nascita della scienza, l'elaborazione teorica (filosofica, scientifica, storica, artistica) introdusse, tra gli altri, il criterio dell'*esattezza* e della *precisione*. Ignorate del tutto dalle culture "a oralità primaria", esattezza e precisione sono tuttora una preoccupazione costante delle culture scritte.

Va ricordato inoltre che al tempo di Newton la scienza utilizzò e rese "produttiva" una lingua colta: il latino; nel latino colto filosofi e scienziati scrivevano e formulavano le loro teorie. Sulla sintassi del latino si modellò l'italiano colto del linguaggio scientifico (in senso lato), anch'esso scritto *non* nella lingua 'materna'. Ciò ha segnato di conseguenza il discrimine tra una visione del mondo elitaria, che chiameremo metaforicamente (e non solo metaforicamente) "*copernicana*", e la visione del mondo della maggioranza della popolazione: una visione che chiameremo (metaforicamente, e non solo) "*tolemaica*".

Mentre la visione tolemaica, che fornisce ancor oggi un sicuro orientamento nel mondo, viene costruita attraverso le strutture che organizzano i dati sensoriali e che si rinnovano a ogni nascita, la visione copernicana del mondo, in quanto elaborata in un pensiero formale in costante polemica con il linguaggio naturale e il senso comune, può essere soltanto *insegnata*.

Un bambino, un ragazzo – in quanto creature viventi – *non possono non apprendere*, ma potrebbero non sapere o non volere apprendere quegli "artefatti" (fatti con arte e ad arte) quei 'contenitori' entro cui storicamente abbiamo suddiviso e formalizzato e frammentato il nostro sapere; intendo le discipline, con i loro linguaggi specifici.

In situazioni formali, accademiche, accade spesso che i discorsi parlati non siano tanto diversi dai discorsi scritti, in quanto costituiti anch'essi da *sequenze lunghe di frasi organizzate*. E sono tali, se pure calibrati su uno specifico uditorio, i discorsi divulgativi (le spiegazioni) di un insegnante, che si attende, di rimando, altri discorsi (il più delle volte speculari ai suoi) che lo studente farà per dimostrare che, oltre ad aver capito, *sa dire* ciò che ha capito. E quanto il "saper dire" sia complementare al saper leggere e scrivere è quasi un'ovvietà.

La scrittura alfabetica ha una singolare caratteristica che ognuno di noi ha sperimentato: si può leggere correttamente un lungo testo senza capirlo. Per leggere-e-capire non basta però la concentrazione, serve un tirocinio, serve un piano, un programma d'istruzione.

La trasmissione culturale

Da molti anni studio le teorie di Bateson, e da lui ho imparato molte cose, tra queste l'esaminare un caso 'concreto' salendo di livello di astrazione (da una complessità C a una complessità C+1) e il guardare le cose in una prospettiva più vasta. La *struttura che connette* è una buona metafora per pensare all'unità del mondo vivente. E ci illumina anche sulle differenze: conservazione e cambiamento, immaginazione e rigore e altre categorie accomunano, sì, il mondo vivente in generale (e rendono possibile la vita sul pianeta), ma negli esseri umani si combinano con variabili che ne definiscono la specificità; ne richiamo solo tre: linguaggio verbale (articolato), pensiero autoriflessivo, il pianificare *coscientemente* l'agire verso uno preciso scopo.

A parte i mistici, i santi, i poeti, noi gente comune percepiamo (e agiamo su) *parti* di intere totalità. Su questo non facciamoci illusioni: di tutte le azioni umane ben poche sono quelle non pianificate e finalizzate. In quanto dotati di pensiero autoriflessivo, noi però possiamo portare alla consapevolezza le (inconsapevoli) abitudini di pensiero che preludono al nostro agire. Perciò è cruciale interrogarsi su qual è il fine che si persegue e quali i mezzi, se cioè *l'arco di circuito rescisso*, quello su cui riversiamo i nostri piani d'azione, si accompagna alla consapevolezza (o a un sentire non del tutto consapevole) che è per l'appunto un arco, *la porzione* di un sistema più vasto. Il più grande circuito, sul quale non è possibile alcuna finalità diretta, comporta semmai l'esercizio di pensiero nella Gestalt più vasta. Coltivare e mantenere ferma l'idea della indissolubile unità del vivente ci è indispensabile per ammettere e accettare i limiti del nostro agire, e per non combinare disastri.

Nel gioco degli scacchi gli attori sono solo all'apparenza due: c'è un terzo 'attore', costituito dalle regole del gioco e dalle possibilità di movimento; ed è così nel 'gioco dell'educare': premesse e condizionamenti (sociali, culturali) creano una *cornice* che permette e limita l'agire di un insegnante.

Nessuna società costruisce e formalizza un sistema di regole teso 'programmaticamente' a che siano violate. Sapendo che le regole potranno essere violate, le società umane mettono in atto piani meticolosi, costruiscono ordinamenti più o meno rigidi... Tuttavia, essendo (come ogni altro sistema vivente) aperte *al cambiamento e all'imprevisto*, società e singoli individui devono di continuo elaborare correttivi, arginare i cambiamenti non desiderati ecc.

Per restare fermo sulla corda l'equilibrista fa continui, piccoli cambiamenti. Ed è così per le società umane che, nel tendere a mantenere l'equilibrio del sistema, ammettono il cambiamento e contestualmente preservano da cambiamenti incauti *il loro patrimonio culturale*. Per sopravvivere e per progredire, devono curare il passaggio alle nuove generazioni *del proprio* patrimonio (nessuna società ignora il proprio per insegnare il patrimonio culturale di un'altra società.). Luogo comune è che "la cultura rende le persone migliori". Noi oggi favoriamo l'apertura ad altre culture, ad altre storie... Però, così come una raffinata conoscenza di una lingua straniera è propria di chi parla e scrive nella *sua* lingua conoscendone le sfumature e le potenzialità, così è molto probabile che le persone più aperte alle *altre* culture siano quelle che hanno radici solide nella *propria*. E i vari e tanti 'saperi' della cultura nostra, accumulati nel tempo attraverso la scrittura, appaiono come 'monumenti' accessibili a pochi. Pochi erano gli allievi nella scuola elitaria del passato, solo di recente la scuola superiore è stata estesa a tutti. Va aggiunto che le discipline scolastiche si imparano attraverso *lo studio*. Infatti sono le culture scritte quelle che *studiano* (lo 'studio', nella tradizione borghese, è anche un luogo della casa: intimo, appartato); le culture a oralità primaria ignorano la pratica dello 'studiare'.

I bravi Maestri

Non tanto nella prima ma nella alfabetizzazione superiore - letteraria, scientifica, filosofica ecc. -, l'apprendere richiede grandi sacrifici di sé, dei quali chi impara non vede spesso la ragione e l'urgenza. Occorrerà quindi agire d'autorità, forzare certe resistenze.

Nella scuola tradizionale l'autoritarismo si fondava spesso sull'ignoranza di che cosa vuol dire imparare, su che cos'è un essere umano che impara, e gli allievi erano sottoposti a norme estremamente severe. Ancor oggi nell'istruzione scolastica non è del

tutto eliminabile una qualche azione *coercitiva*, che deriverebbe dalla ‘innaturalità’ (apparente o reale) dei piani di studio e dalla vaghezza dei suoi scopi.

La retorica di stampo ottocentesco, accanto a esempi di maestri “cattivi” (pensiamo al repertorio di tiranni in Dickens), ci ha consegnato esempi di dedizione a volte patetica, icone da santificare, e ciò ha generato in noi (laici) il rifiuto di una idealizzazione del ‘maestro’, a vantaggio di una idea più cauta e meno pericolosa: il maestro è definito esclusivamente dalla sua professionalità. Quindi, un esperto in una materia particolare. In uno specifico campo del sapere.

Avendo esteso a tutti l’istruzione, anche quella superiore che un tempo era stata pensata per pochi, la scuola ha bisogno di un numero elevato di insegnanti. Ma l’offerta generalizzata di scuola non è costruita sulla base di una attenta ricognizione di quanti sono i Maestri (i ‘bravi maestri’) di cui la società dispone. Che a un allievo ne capiti uno bravo è quindi casuale. Accontentiamoci che la generalità degli insegnanti di scuola siano dei bravi professionisti (e non è cosa da poco).

A livelli superiori di istruzione, ancor oggi la *condivisione* dei valori, delle gerarchie, dello stile di vita e di pensiero facilita l’impresa e garantisce (se pure con una probabilità minore di successo) la comunicazione tra chi insegna e chi impara. E in casi di comunicazione ‘difficile’, quella che oggi alcuni insegnanti chiamano ‘inadeguatezza’ dei giovani allo studio potrebbe essere invece chiamata ‘non coincidenza dei presupposti’, a cominciare dal presupposto - oggi più che nel passato non-condiviso tra insegnante e allievi (e qualche volta ignorato dall’insegnante) - che l’istruzione e la fatica che accompagna lo studio vanno accettate come *in sé necessarie*, al di là del fatto che se ne possa dimostrare l’utilità a fini pratici.

Oggi sappiamo sul piano scientifico molte più cose sui processi mentali. Siamo in grado di fare meno danni intervenendo nella crescita dei nostri allievi. Anche quando forziamo certe resistenze. Sappiamo che per insegnare occorre una differenza, e che occorre, specie oggi, aiutarli a percepirla - la trasmissione culturale *presuppone infatti una differenza*.

Che gli insegnanti condividano sempre con gli allievi le loro scelte è pertanto non necessario, oltre che illusorio. È sempre incerto il confine tra ciò che conviene (che è giusto, opportuno) condividere e ciò che l’insegnante deve accettare che sia demandato solamente a se stesso - o a un insieme di figure professionali (collegi di scuola, docenti universitari, esperti).

Contenuti irrinunciabili

La scuola (italiana) è niente affatto facile (mi chiedo se conviene mobilitare ogni giorno tante persone per fare solo le cose ‘facili’ che potrebbero essere imparate altrove).

Sappiamo bene, per averne noi adulti fatto esperienza, che i manuali di fisica, di storia letteraria ecc. richiedono applicazione, non possono essere semplicemente letti come fossero romanzi! In un’epoca dove l’apprendimento ‘disinteressato’ (non immediatamente spendibile) appare più scopertamente obsoleto, un insegnante dovrà quindi faticosamente insistere sulla *necessità* che gli allievi si applichino, e con rigore, allo studio teorico, che rispettino le procedure (anche noiose) finalizzate a padroneggiare modelli astratti e formali, contenuti e linguaggi dei vari saperi. E mi chiedo: se fosse proprio questa la specificità della scuola italiana che converrebbe salvaguardare? - per differenziarla dalle altre scuole europee.

Il contrastare le spinte verso la facilitazione e verso le semplificazioni inopportune che snaturerebbero, come suol dirsi, lo ‘statuto epistemologico’ di una disciplina, fa sì che

venga salvata la natura normativa, non facile, quasi ‘tautologica’ delle materie di studio: l’eleganza di un teorema di geometria - il rigore della formulazione degli assiomi e delle procedure descrittive -, o il sistema metrico di una Canzone petrarchesca, con la loro ‘insensatezza’ rispetto alle esigenze, alle priorità della così detta ‘vita reale’.

Oggi, l’accumulo di memoria ci appare ingovernabile: e allora, quali *conoscenze elementari* (irrinunciabili) occorrono per comprendere una società planetaria, che non sembra avere confini?

Come i provvedimenti e le leggi contingenti sono diversi (per tipologia) dalle leggi costituzionali, allo stesso modo gli adattamenti provvisori nella stesura e nello svolgimento dei programmi di studio - calibrati su quella classe di allievi e non su una ipotetica classe - saranno di tipo logico diverso dalle “verità eterne” dell’istruzione: leggere, scrivere e far di conto (per ciò che oggi significano).

E proprio di fronte a ragazzi culturalmente ‘poveri’, o ribelli, demotivati, un insegnante non ha altra arma se non quella di *appassionarli ai valori universali* che la storia ha saputo conservare e che uomini e donne - attraverso l’arte, la poesia, la scienza, la religione, la riflessione filosofica, anche il cinema - hanno coltivato, reinterpretato e reso accessibili a molti. Noi non sappiamo con certezza se è conveniente tenerli in vita, ma la scuola è l’unico luogo dove è consentito coltivare la memoria di ciò che non rientra nella categoria dell’utile.

In teoria, diremo che, essendo il patrimonio delle conoscenze disseminato nella memoria collettiva, nelle biblioteche, adesso in Internet, il gruppo sociale si attrezza per accogliere i nuovi nati ai quali, del vasto accumulo delle conoscenze, trasmetterà ciò che prefigura debba restare “sempre vero” nonostante i continui e inevitabili cambiamenti (intendo per “sempre vero”, ciò che non è né moderno né antico: è anche moderno e antico; è una necessaria combinazione di cambiamento e obsolescenza).

Nella civiltà contadina (ormai scomparsa) era utile e necessario che, oltre a pregare, i piccoli imparassero ad arare la terra, a raccogliere i semi, a mungere il latte, a fabbricare il carbone. Oggi, nella scuola primaria ed elementare, noi riteniamo indispensabile che, parallelamente alla alfabetizzazione, i bambini imparino e pratichino anche le arti (disegno, musica, danza, teatro ecc.); ai livelli successivi, prendendo ad esempio l’educazione scientifica, ci sembra ragionevole affermare che sarà ancora sempre vero (meglio: *conveniente*) che la fisica sia separata dalla metafisica, che le teorie evoluzioniste siano quelle condivise dalla comunità scientifica, che la meccanica venga prima della robotica, l’uso della lente di ingrandimento prima del microscopio ottico e così via.

Nessuna società ha mai consegnato precocemente e tutta quanta intera la sua ‘scienza’ alle nuove generazioni. Secondo criteri contingenti, alcune nozioni verranno mantenute altre aggiornate, cambiate, ridimensionate ecc.; e tuttavia, anche quando nozioni, materie, programmi saranno del tutto nuovi, il sistema di istruzione sarà *in ritardo* rispetto alla evoluzione delle tecniche e dei linguaggi. Dalla scuola spartana a quella montessoriana, alla scuola multietnica di oggi, il gruppo dei ‘saggi’, agendo da ‘filtro critico’, fa sì che - analogamente a quanto avviene nell’evoluzione - *tutto cambi affinché resti invariato qualcosa di fondamentale*.

Proviamo a pensare alla scuola in questi termini: che *rigore e immaginazione* - le due componenti del processo del pensiero - siano non solo interne a ogni organismo - sia nei vecchi sia nei giovani - ma anche personificate, in ambito culturale, rispettivamente dalla figura dell’*insegnante* e da quella dell’*allievo*.

Dicevo prima che in molti casi l’insegnante dovrà mettere in conto che le sue scelte non raccoglieranno il consenso dei suoi allievi. Faccio un esempio: al biennio degli istituti tecnici si insegnano la chimica e la fisica ad adolescenti che potrebbero non coglierne il senso, né la finalità. Se pure non del tutto indispensabili al prosieguo degli studi, fisica e

chimica sono *un mezzo*, vale a dire esercizi di pensiero scientifico (la logica formale, il rigore e la specificità del linguaggio ecc.) che giustificano le scelte di contenuto e di metodo, e pratiche didattiche ‘riduzioniste’.

La relazione: confronto tra ‘enciclopedie’

In una cornice entro cui coreografie, gesti ripetuti, scansione preordinata e ciclica di orari e programmi e così via (tutti messaggi che comunicano tacitamente sulla necessità e sul senso della scuola, e che la scuola ritiene più conveniente non esplicitare a parole ma affidare al rito), la relazione *asimmetrica*, a livello di ruoli, tra insegnanti e allievi rende chiari i rispettivi ambiti di responsabilità: una organizzazione sociale *gerarchica* (intendendo per ‘gerarchico’ un contesto dove c’è un ‘uno’ che assume su di sé la responsabilità di ‘molti’) permette di individuare i suoi membri, rende possibili azioni personali – se i livelli sono confusi, la libertà è solo apparente, e illusoria la possibilità di scelta.

La saggezza sistemica, la cautela: innanzitutto. Come un bravo giardiniere è in sintonia con la crescita delle piante, e nel potare un albero sa qual è il ramo che deve tagliare e quello che deve lasciare, così un bravo insegnante dovrà tenere conto che le ‘verità’ che emergono dalla relazione con i suoi studenti vengono *prima* delle ‘verità’ che definiscono i soggetti in relazione. E che la differenza dei punti di vista, il confronto cioè tra diverse ‘enciclopedie’, è una ricchezza.

Tra insegnante e allievi c’è, sì, una ‘distanza’ ma è una distanza che li tiene uniti: essi *studiano le stesse cose*. Ed è questo il dominio privilegiato sul quale l’insegnante può decidere e può agire la sua propensione alla cura dell’altro.

Insomma, a definire il rapporto fra insegnanti e allievi c’è un patto, c’è un pacchetto di cose da imparare, un progetto di studio: questo progetto comune, che delimita il contesto di apprendimento e le rispettive ‘soggettività’, aiuta a riconoscere *il punto di confine*. Anche il semplice conversare - forma primaria di crescita naturale-culturale e di sviluppo delle capacità di relazione - acquista senso e valore se riferita a un ‘oggetto’ - le materie di studio - a cui si rapportano *entrambi*, insegnante e allievo. È qui, nel prendersi cura giorno dopo giorno di quanto e di come l’allievo impara, che l’insegnante manifesta la sua affettività. E solo quando viene definito correttamente il *contesto*, solo allora un insegnante potrà violare le regole: accettare o favorire un rapporto di confidenza, che in certi momenti e con certi ragazzi è l’unica cosa saggia da fare.

Ed è altrettanto saggio instaurare un rapporto con gli allievi che non sia (sempre) mediato dai genitori. Sarebbe utile, nella scuola superiore, riservare ogni mese ai soli studenti, ricevuti singolarmente, un’ora di colloquio.

Le nostre domande, oggi, sulla crisi dei valori, dell’autorità genitoriale ed educativa, se da un lato ci aiutano a comprendere la nostra epoca, potrebbero d’altro canto - a fronte di insuccessi - indurre negli insegnanti atteggiamenti autoassolutori (i responsabili sono altrove) o di risentimento, oltre che (pericolose) generalizzazioni che impediscono o riducono la possibilità di attivare, verso le singole storie dei ragazzi, un’attenzione non condizionata e (magari) meravigliata.

Resta il fatto che non si può insegnare a chi non vuole sapere di imparare... “Io posso portare il cavallo all’abbeveratoio, bere è affar suo”, dice un noto proverbio.

A ‘rendere l’acqua appetibile’ – a incoraggiarli, a credere che ce la faranno - ci siamo noi: insegnanti e genitori.

Natura e cultura della spiegazione

Coinvolgere nell'impresa i genitori è una buona cosa, a patto che gli ambiti di competenza siano definiti e rispettati.

Nel 'sistema scuola', a differenza di altri che ne fanno parte, l'insegnante possiede, oltre che una specifica competenza disciplinare, *un quadro teorico generale*. Che cos'è un essere umano?, che cos'è la conoscenza? sono non soltanto domande ma anche la cornice epistemologica che orienta (che dovrebbe orientare) l'insegnante.

La ricerca in campo pedagogico, sociologico ecc. ci fornisce un lessico che sintetizza le nuove teorie. Poiché è entrato nella scuola, vorrei fare una riflessione e chiedermi quanto sono condivisi (e se sono corretti) i significati di questo lessico. Per fare degli esempi: il lavorare "facendo sistema", cosa scontata nella scuola materna ed elementare, non lo è nella secondaria, dove sull'apprendimento non c'è stata e non c'è tuttora una condivisione della visione sistemica di un progetto educativo globale (i curricoli). Va aggiunto che non tutti sanno (nemmeno quelli che la nominano) cos'è davvero la "visione sistemica". Temo pericolose confusioni: che la visione sistemica sia quasi sinonimo di 'vaghezza'. Qualcosa di simile è già accaduto con "imparare a imparare", che è stato da alcuni sciaguratamente inteso come un sostituto alle nozioni.

Come ogni processo stocastico, la scuola è *rigida e flessibile* allo stesso tempo. Può introdurre correttivi che modificano il contesto: un laboratorio anziché un'aula tradizionale, un registro elettronico al posto di quello cartaceo, ecc.; e tutto ciò - per chi impara e per chi insegna - comporterà adattamento e quindi *apprendimenti di differenti tipologie*, differenti relativamente all'*oggetto* di apprendimento (apprendimento di livello 1) e al *tempo* necessario per acquisirlo e incamerarlo stabilmente (apprendimento di livello 2). Per fare un esempio, il tempo che occorre a un insegnante (non giovane) per imparare a usare il *tablet* è di tipo logico diverso dal tempo che gli occorre per riconvertire in una lezione con supporto di moderne tecnologie la precedente (e collaudata) modalità di spiegazione - tutta verbale, e con il supporto di gesso e lavagna.

Nel vagliare e accogliere il 'nuovo', che contrasti ciò viene ritenuto obsoleto, accade che la lezione in forma di laboratorio tenda a sostituire *del tutto* la spiegazione 'classica', dalla cattedra. Serve ancora spiegare?, non è forse un residuo del passato? - un semplice e comodo espediente per tenere buoni i ragazzi...

Rispetto ai racconti familiari o alle spiegazioni 'ingenua', la *spiegazione scolastica* ha una sua specificità: ha carattere pluralistico, amplifica i 'vocabolari di identità', è finalizzata non al semplice ascolto ma alla *comprensione*. Chi spiega ricorre a "resoconti" elaborati da altri altrove, per quanto è possibile li riutilizza in forma 'narrativa', e ne sollecita il ri-uso da parte degli allievi (il ri-usare un certo discorso è un esercizio di formalizzazione).

L'utilità della spiegazione scolastica per lo sviluppo del pensiero in rapporto agli oggetti della conoscenza sarà discutibile (è preferibile sostituire la spiegazione con la doppia, multipla descrizione), tuttavia la spiegazione è uno *strumento collaudato* che garantisce la persistenza del *modello narrativo parlato*: un rito che, pur diverso nella sostanza, ricorda, nella *forma*, l'esperienza collettiva della narrazione che nelle società antiche fu lo strumento più diretto e privilegiato della trasmissione culturale. Il 'raccontare storie' incontra (e incontra tuttora) una mente che, come ci dice Bateson, *pensa in termini di storie*, vale a dire per relazioni e coerentemente a processi interni ed esterni, una mente quindi connessa al più vasto sistema biologico.

Sulle pratiche didattiche

Oggi sappiamo tante cose nuove sulla natura e sulla psicologia dell'apprendimento, ma occorre non essere frettolosi nel fare piazza pulita di forme ritenute obsolete o sbagliate. E qui vengo a questioni un po' troppo minute e per così dire 'concrete'. Non è forse conveniente lasciare aperta la possibilità di ricorrere a espedienti (stavo per dire 'trucchi') della didattica che nel passato hanno funzionato? Sarebbe stupido ignorarli senza aver contemporaneamente individuato forme, sì, più attuali, ma che siano *analoghe* alle precedenti, che svolgano cioè la stessa funzione.

Prendiamo il caso del "tema d'italiano", da svolgere in classe (o a un concorso) su argomento che, 'piovuto dall'alto', in quel preciso giorno risulta estraneo agli interessi personali di un allievo (o di un candidato). Contro e a favore il tema d'italiano sono state fatte, nel recente passato, battaglie furibonde, con vincitori da ambo le parti. Oggi, ha ancora il "tema" una qualche utilità? Non lo so. Quello che so di certo è che soltanto a scuola si impara a scrivere anche di ciò che non ci interessa. E come avviene il miracolo? Occorre una solida familiarità con la scrittura: automatismi relativi alla grammatica della frase. Occorre aver acquisito, esercitandola, la grammatica del testo: la retorica della descrizione, della narrazione, dell'argomentazione. Occorre saper correggere un proprio scritto: nella punteggiatura, nell'ortografia, nella sintassi. E che queste 'piccole cose' (si fa per dire) siano state imparate sin dai primi anni di scuola, dove si pongono le basi della formalizzazione del pensiero.

Quella che chiamiamo 'frase semplice', e cioè con un solo predicato, per esempio "Mario cammina lentamente sulla strada", si è strutturata, nell'evoluzione del linguaggio verbale, sulla misura del respiro. È quindi una forma (una struttura) naturale e culturale allo stesso tempo.

Vi ricordate la scuola dei "pensierini"? Frasi banali, 'fuori contesto', che parlavano di zie, di giardini..., ed era un vantaggio che fossero 'banali' perché l'interesse dei bambini veniva fatto convergere tutto e soltanto sulle forme, sui modelli grammaticali, e si abituavano via via, senza averne consapevolezza, a riconoscere e a costruire frasi "ben formate", come le chiamano i linguisti. Frasi ben formate (nel nostro caso i "pensierini") creano inoltre gli *automatismi* necessari alla composizione di testi organizzati in sequenze di frasi.

È d'obbligo qui risalire a una premessa. All'interno della più generale alfabetizzazione, che fa leva sulla nostra predisposizione naturale a osservare una varietà di fenomeni, e che educa a conversare, porre domande, narrare, divagare e così via, lo studio della lingua (la grammatica) si pone a un più alto livello di *astrazione* e richiede operazioni mentali consapevoli. Infatti, insegnando grammatica, e cioè un *modello descrittivo* della frase, noi spostiamo l'attenzione dal piano referenziale, e cioè dalle cose di cui si sta parlando, all'analisi del linguaggio *per come esso è fatto*. Per esempio, posta la frase "Nel giardino di mia zia è fiorito un cespuglio di rose rampicanti, e siamo a dicembre", ciò che diremo della zia e del suo giardino non avrà alcuna rilevanza: usando il metalinguaggio, noi porteremo bambini e ragazzi a ragionare, oltre che sull'ortografia, sulle concordanze, sulla posizione del soggetto e anche sulla punteggiatura (in questo caso la virgola prima della *e*).

Bambini e ragazzi provano una particolare soddisfazione nel misurarsi, senza sbagliare, con cose che sono alla loro portata; nel constatare che di quel piccolo dominio hanno pieno controllo.

Abituare i bambini a formulare, nello scritto e nel parlato, frasi semplici è una pratica riduzionista. Forse si può fare di meglio e con esiti migliori. Tuttavia può darsi che sia conveniente, in questo caso e più in generale, tenere in serbo certe pratiche (riduzioniste) come una risorsa. Come lo sono il dettato e il copiato, utili a fissare le

regole convenzionali della scrittura, come sono utili (e necessari) testi “derivati” da altri testi: riassunti, commenti, e soprattutto *parafrasi*. Ciascun adulto ricorda la consegna di mettere i numeretti sulle parole, scomporre (per poi ricomporre) una terzina di Dante, un sonetto di Foscolo. Così si uccide la poesia!! Eppure... La parafrasi è una strategia utile per capire. *Capire vuol dire parafrasare*, dire cioè un dato contenuto in *altro* modo – con un breve riassunto o un discorso più ampio, con esemplificazioni - oppure dirlo *allo stesso identico modo*, ma dopo aver fatto un lungo viaggio (analisi, ricerca dei significati, dei sinonimi, riscrittura, lettura a voce alta ecc.) per capire un testo in profondità.

Quanto ai testi non-derivati come il tema ‘libero’ e creativo, il dominare il flusso dei pensieri e incanalarli in uno scritto che ‘traduca perfettamente’ quei pensieri, non è da tutti, per meglio dire è il tuo punto di arrivo - se hai potuto reggerti su una scala solida. Tutti però possono avere cura delle *forme* stabilite dalle convenzioni. Quando cioè si danno criteri e limiti sulla base dei quali e oltre i quali si può volare alto.

Illusione e delusione

Ragionare su ciò che ‘serve’ davvero cambiare, nel qui e ora, permetterà alla scuola di non incamerare *automaticamente* le novità che vengono dall’esterno (specie se questo cambiamento segue tempi troppo veloci), e di finalizzare perciò l’apprendimento non a un ‘altrove’ ma *allo specifico contesto* entro cui un certo apprendimento si realizza. Questo perché i piccoli acquisiscano non dico lo stesso ma un patrimonio *analogo* di idee e di conoscenze che hanno permesso agli adulti di ora, quando erano giovani, di *coltivare* e allo stesso tempo *temperare* l’immaginazione, e affinché siano in grado, crescendo, di vagliare il nuovo anziché assuefarsi ad esso, e perché, nell’immediato e negli anni a venire, del vasto mondo di offerte culturali che trovano *fuori* della scuola sappiano fare scelte autonome ‘intelligenti’, per così dire.

Dai luoghi protetti, circoscritti e isolati (una capanna, una stanza, un intero edificio) che ogni società predispone per educare e istruire i nuovi nati, *uscire* è anche superare un confine fisico: una porta, un segno messo per terra. Le tante variabili che potrebbero interferire nel processo educativo vanno infatti tenute sotto controllo.

Usciti dal luogo comune (la scuola), dove tra allievi *non c’è differenza*, bambini e ragazzi passano il resto della giornata in luoghi diversi (anche in brutte periferie), e con persone (adulti e giovani) che educano in modi anche profondamente diversi da quelli propri della scuola.

La scuola è destabilizzante: crea le basi della illusione e della delusione. Ciò vale non solo per i casi in cui la scuola è (viene percepita come) ‘migliore’ della famiglia, ma anche nel caso inverso.

Apro qui una parentesi. L’elemento *destabilizzante* dovuto all’attraversamento (metaforico e non) dalla casa alla scuola, dagli insegnanti ai genitori e viceversa, può essere *irrisolvibile*. Ci sono situazioni per le quali dobbiamo accettare che siano, da parte nostra, irrisolvibili. In questi e in casi analoghi, il non ostinarsi a crederci onnipotenti potrebbe, chissà, favorire un pensare e un agire ‘non programmati’, non del tutto consapevoli, che trovino cioè inaspettatamente una qualche via facendo leva sulla componente creativa del nostro processo mentale. Chiusa la parentesi.

Un progetto collettivo (e rassicurante)

Dicevo prima che l'insegnante fa riferimento a una teoria implicita o esplicita della vita e della conoscenza. E può agire sia nel rispetto sia in difformità dalle regole stabilite dal contesto sociale e legislativo (in quest'ultimo caso, per esercitare la sua 'personale coerenza' dovrà essere 'non coerente' a un altro livello).

Alcuni educatori propongono se stessi come *modello*, ma un educatore lo è anche quando non se ne rende conto. C'è chi ambisce a un riconoscimento *dentro* la relazione educativa (vuole sentirsi 'amato'), un altro può scegliere di accentuare il peso e il significato della materia che insegna (se verrà amato, poco gli importa).

Ciò che accomuna, pur tra contraddizioni, le culture umane è il *riconoscimento sociale* dell'educatore: attraverso la stima e la gratitudine, attraverso il denaro: una quantità di denaro commisurata alla 'importanza' che una data società dà al ruolo - nella nostra società, più denaro per chi lavora a livelli superiori di istruzione, meno ai livelli (ritenuti) inferiori.

In qualche caso, la società conferisce all'educatore una quasi 'sacralità'. Proviamo anche noi a pensare che l'insegnante è una figura 'sacra' (è conveniente che la pensiamo così, genitori compresi). Com'era per gli antichi samurai, che non avevano un soldo in tasca: era la società che li nutriva. (Una mia compagna della elementari portava ogni lunedì alla maestra un uovo fresco.)

Tenendo fermo che visione sistemica e scelte parziali (contingenti, riduzioniste), visione copernicana e tolemaica, modernità e tradizione sono di *diversa tipologia logica* - poli non dicotomici ma complementari -, questo modo di pensare (ovvio per i lettori di questa rivista) ci aiuterà a guardare con occhi diversi la relazione vecchi-giovani, e a reggere entrambi - senza soccombere - la visione catastrofica del presente e del futuro.

Man mano che cresce, un bambino si accorge che vanno scemando le attenzioni che in famiglia erano riservate solo a lui. Egli non è più il centro degli interessi, per la gran parte delle persone che incontra conta poco o nulla, la sua sorte si gioca in uno spazio che è lontano da lui, uno spazio che qualche volta non gli appartiene.

Noi, a scuola, attraverso un *progetto collettivo*, fonte di rassicurazione, gli diamo il senso (l'illusione?) di una *appartenenza* a un più vasto contesto attraverso *valori universali*.

So di aver toccato una questione delicata, perché universalità dei valori e senso di appartenenza - a una cultura, a una fede religiosa, a una nazione, e così via - possono assumere forme esasperate e non eco-logiche, in quanto possono alimentare pensieri distruttivi.

Per concludere

Chi è molto in avanti negli anni sente - a differenza dei giovani - la nostalgia di un passato che nella distanza gli appare felice. Forse perché la memoria, che è selettiva, ci porta a valorizzare le sole cose che - isolate dal resto - erano "le migliori". Sarà così anche per i nostri figli, per i nostri studenti quando diventeranno adulti. Questa dinamica generazionale, questo selezionare i soli ricordi buoni, rivela forse una qualche necessità: che una qualche storia - depurata dei ricordi cattivi - orienti le nostre illusioni. Allora, vera o non vera che sia l'immagine del passato che ci viene alla mente e che proiettiamo nel presente, quello che è indubbiamente vero è che noi cerchiamo dei *correttivi* alla luce della storia che abbiamo vissuto: non 'vera' nei termini in cui la

interpretiamo e la raccontiamo, ma perché il presente ci appare *manchevole* di qualcosa che prima invece c'era.

Chi insegna è per definizione una persona colta, possiede e padroneggia, in uno specifico campo, strumenti e contenuti della sua cultura. Una persona che così come sa scegliere per altri - del tanto che potrebbe diventare oggetto di studio - sa scegliere *per sé*. Cosa conviene che egli a sua volta studi ancora e meglio? A un insegnante occorre, e lo ripeto, che coltivi un pensiero che lo predisponga a guardare da una visione più generale le decisioni minute, anche le pratiche 'riduzioniste' di cui prima parlavo, perché, a mio parere e per averne fatto esperienza, sono quelle pratiche - semplici, anche 'banali' - che collaborano a fare della scuola una vera scuola democratica. Altrimenti, la musica sarà sempre la stessa: a riuscire bene saranno i soliti, i pochi, i pierini, non i gianni - per usare le parole di don Milani.

Qualcuno dirà che non può che essere così, che cioè una società deve impegnarsi a garantirsi *una minoranza* di giovani 'eccellenti' che siano portatori delle forme e della sostanza della nostra cultura... Allora, lasciamo che i più coltivino le proprie passioni nella forme che più gli aggradano?!

Perché la nostra cultura diventi per davvero patrimonio di tutti, serve che a scuola, di ogni gesto, di ogni scelta quotidiana e parziale l'insegnante abbia consapevolezza dei presupposti epistemologici. È qui la lezione insostituibile di Bateson, premessa e conclusione del mio discorso: ogni insegnante dovrebbe conoscere i fondamenti della vita e della conoscenza, insomma la *storia naturale*: come è fatta la vita sul pianeta Terra, cosa è un organismo vivente, somiglianze e differenze, la struttura che connette... Non dico che ogni insegnante dovrebbe spiegare tutto ciò, ma ogni insegnante deve *saperlo*, visto che, agendo sulla crescita di altri individui, prende decisioni *con* loro (qualche volta) e *per* loro (il più delle volte).

nota

* Mi scuso per il fatto che in tutto il mio articolo nomino bambini, ragazzi, insegnanti, allievi, studenti, solo al maschile. Ho provato a usare la doppia nomina, maschile e femminile, ma, essendomi per troppo tempo abituata (e assuefatta, ahimè) al vecchio modo, l'ho trovata macchinosa.

Bibliografia

- Bateson G., 1977. Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano.
Bateson G., 1984. Mente e natura, Adelphi, Milano.
Bateson G., 1997. Una sacra unità, Adelphi, Milano.
Ong W., 1986. Oralità e scrittura, il Mulino, Bologna.
Portmann A., 1965. Le forme viventi, Adelphi, Milano.
Simone R., 1990. Fondamenti di linguistica, Laterza, Roma-Bari.