

vissuti

INSEGNARE
A CHI NON VUOLE IMPARARE

Giuseppe Bagni - Rosalba Conserva

Insegnare a chi non vuole imparare

Lettere dalla scuola, sulla scuola
e su Bateson

Giuseppe Bagni, insegna chimica in un istituto professionale di Firenze.

Rosalba Conserva, insegna italiano e storia in un istituto tecnico di Roma.

Entrambi fanno parte del CIDI e del Circolo Bateson.

Il *CIDI*, Centro di iniziativa democratica degli insegnanti, fondato a Roma nel 1973, opera nel campo della didattica e della ricerca in campo pedagogico organizzando seminari, convegni, corsi di formazione. Nel corso degli anni il CIDI ha istituito centri in tutto il territorio nazionale.

Il *Circolo Bateson* è un laboratorio di studi e di ricerca sull'epistemologia dei sistemi viventi. È stato fondato a Roma nel 1990 da un gruppo di amici interessati al pensiero di Gregory Bateson, in particolare alle teorie relative al fondamento biologico della vita e della conoscenza.



«Qual è il posto della scuola che preferisci?».
Marco: «Mi trovo bene sul terzo gradino delle scale».
«Perché proprio il terzo gradino?».
Marco: «È il più alto rispetto al pianerottolo che viene
controllato dalla portineria».

Da lì si vedono tutti i compagni ma non si è visti dagli adulti.

È vietata la riproduzione anche parziale o ad uso interno o didattico e con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia non autorizzata.

© 2005 EGA Editore
corso Trapani 95 - 10141 Torino
tel. 011 3859500 - fax 011 389881
www.egalibri.it / e-mail: ega@egalibri.it
ISBN 88-7670-551-1

Prima edizione: settembre 2005

anno				edizione/ristampa			
2005	2006	2007	2008	II	III	IV	V

Stampato per conto di EGA Editore da: Tipografia Gravinese, Torino

Prefazione

*di Marcello Cini **

Due insegnanti, Rosalba e Giuseppe, si interrogano sul loro mestiere, nel corso di uno scambio di corrispondenza durato un intero anno scolastico. Entrambi insegnano alle scuole superiori, lei in un istituto tecnico, lui in un professionale. Colti, appassionati, animati da un profondo senso di responsabilità per le conseguenze del loro agire sulla vita dei ragazzi e da un intenso investimento emotivo nei loro confronti, si trovano ogni giorno a dover tradurre tutto questo patrimonio intellettuale e morale in azioni, comportamenti e giudizi, mettendo insieme le finalità istituzionali del loro ruolo e i dettami della loro coscienza.

Nelle loro lettere si intrecciano dunque problemi didattici e scrupoli deontologici, si alternano resoconti di sofferti interventi d'autorità e sincere prese d'atto di errori, vengono registrati episodi gratificanti e confessati momenti di sconforto. Alcune domande di fondo ricorrono, come fili di una trama, nel corso di tutta la corrispondenza, e ad esse accennerò brevemente più avanti. Ma prima vorrei cominciare presentando al lettore alcuni tratti della personalità dei due protagonisti, utilizzando anche le loro stesse parole.

Rosalba Conserva è un'insegnante di lettere estremamente attenta ad assumere la precisione, le regole e il rigore come punti di riferimento essenziali del proprio insegnamento. «È proprio per rimediare ai guasti di un "frastornamento incauto" – spiega – che

* *Marcello Cini* ha tenuto corsi di fisica teorica all'Università La Sapienza, Roma, della quale è attualmente professore emerito. Oltre che della sua disciplina professionale, si è occupato – e si occupa tuttora – di epistemologia e di storia della scienza.

preferisco applicarmi (e far applicare loro) alla cura delle procedure, al possesso degli strumenti ai quali l'adottare il criterio di "giusto" e "sbagliato" è meno aleatorio, direi quasi "oggettivo". A cominciare dall'ortografia, dalla punteggiatura, dalla costruzione di frasi "ben formate"». Di qui, per esempio, viene la sua insistenza sull'importanza dell'insegnare ai ragazzi a dire le cose «nel modo universalmente riconosciuto come *appropriato*: un dire piano, fluente, grammaticalmente a posto, insomma, "classico"». E ancora: «Il discorso *parlato*: ecco dove inciampano, ecco l'abilità che per loro sarebbe la chiave di tutto. Non fosse altro che per questo: nessuno si permetterebbe mai di bocciare, di giudicare male un ragazzo *che sa dire le cose che sa*».

Giuseppe Bagni è un insegnante di scienze che insiste continuamente a non voler trascurare nell'insegnamento di queste discipline il ricorso all'immaginazione, alla narrazione e all'imprevisto. «Cosa dovrebbe fare l'insegnante di scienze?», si domanda. «In primo luogo – risponde – riconoscere i contatti che le scienze hanno con la struttura della narrazione: con la contingenza come contesto che favorisce un evento rispetto agli altri e, a un altro livello, la scelta di una teoria rispetto ad altre possibili». Questo implica che «le pagine dimenticate di vita della scienza – gli anni di pausa della cosiddetta scienza "normale", il tempo delle teorie in conflitto e i fattori che hanno spinto in favore dell'una o dell'altra, la scelta di una direzione e di un paradigma che automaticamente hanno reso le altre "vicoli ciechi", il loro recupero spesso avvenuto in momenti successivi – sono preziose per insegnare il modo della costruzione delle conoscenze».

Ma non basta. «Per non cadere nell'errore di proporre un altro modo di "imparare le scienze" – la storia della scienza al posto della scienza – ...bisogna aggiungere che questo atteggiamento "aperto alle alternative" pone sì un problema di contenuti, ma soprattutto di metodo. Non si deve accettare la tesi che esista una scienza minore che si può insegnare con un agire senza teorizzare, e poi una scienza maggiore, che si insegna teorizzando (con falsa linearità) senza

agire... Allora, le teorie da insegnare a scuola non sono le "teorie della scienza" così come le conosciamo oggi – almeno non da subito – ma le risposte scientifiche che gli alunni di una certa età possono dare a domande che scaturiscono da attività e osservazioni adatte».

L'apparente contraddizione di queste due figure di insegnanti rispetto allo stereotipo corrente dei rispettivi ruoli disciplinari non deve stupire: essa è alla base, invece, della loro ricchezza umana e professionale. È infatti conseguenza della profonda assimilazione delle idee di Gregory Bateson, che entrambi hanno assunto come riferimento costante. «L'intuizione di Bateson – scrive Giuseppe – che qualunque forma di apprendimento si muove su una linea a zig-zag che unisce i due poli della dicotomia rigore/immaginazione, per me fu una folgorazione fin dalla prima lettura». E ancora, qua e là, ritroviamo continui riferimenti al pensiero batesoniano: «Tra le abitudini di pensiero – scrive Rosalba – che io e te abbiamo preso da Bateson ce n'è una fondamentale: ammettere e coltivare "visioni molteplici del mondo" [...]. Che non è la paralisi dell'agire, ma un salto di livello logico, un agire in parte consapevole e in parte no dentro la cornice più vasta che Bateson chiama "storia naturale"».

In sostanza, è da Bateson che entrambi hanno imparato la capacità (che certamente era già congeniale alla loro natura ancor prima di scoprirlo) di creare un rapporto di *empatia* tra insegnante e allievo, come intreccio di conoscenza emotiva e di conoscenza razionale. La seconda modalità è però altrettanto importante quanto la prima. «La conoscenza empatica – spiega Rosalba – è *anche* ragionamento, consapevolezza, disciplina mentale. Non sono momenti staccati e mai le due cose dovrebbero essere tenute distinte nella educazione dei ragazzi: devono andare di pari passo, com'è per rigore/immaginazione, diacronia/sincronia, ecc.».

Delineate così le figure dei due protagonisti veniamo al tema di fondo che costituisce l'ossatura portante di tutto il libro, attorno al quale ruotano le loro riflessioni critiche, sorgono i loro dubbi sulle priorità da scegliere e dal quale nascono i problemi dell'agire quotidiano. Esso è già esplicitato nel titolo scelto: *Insegnare a chi non*

vuole imparare. «Quale deve essere – si chiede Giuseppe – la nostra risposta al problema dei ragazzi che di scuola “non ne vogliono”?». Una domanda che ne ha per corollario un'altra: «La nostra acqua disseta davvero? Quello che insegniamo, e in generale la scuola che abbiamo oggi, è quella buona, “che forma i soggetti”?».

Provo a individuare alcune delle risposte, ovviamente parziali e problematiche, che a più riprese affiorano nel dipanarsi del loro dialogo. Alcune riguardano più direttamente loro stessi, altre più i ragazzi e l'istituzione scolastica com'è e come dovrebbe essere.

I loro punti di vista non sono identici. La differenza che li contraddistingue è così spiegata da Rosalba: «Da qualche tempo, se proprio devo sollevare lo sguardo dal piccolo dominio che mi è dato praticare, ciò che muove i miei interessi non è la politica scolastica, né la politica in generale. Tu, dalla distanza che ti sei dato, scopri l'aspetto politico e sociale dei problemi scolastici; io mi allontano a una distanza che mi fa vedere *il mondo vivente tutto quanto* (amebe comprese)... E allora, siccome il pianeta Terra non lo posso salvare io da questo “progresso” dissennato, scelgo di prendermi cura delle nuove generazioni: che imparino a pensare, che abbiano strumenti di pensiero diversi da quelli che hanno portato il nostro pianeta allo stato attuale: uno stato che, volenti o nolenti, tutti, anche io e te, abbiamo determinato».

E conclude: «Allora sì, educare lo sguardo, far sì che i ragazzi “imparino a desiderare” un mondo nuovo... E chissà che scrivendo a te, essendo costretta a riflettere sui miei stessi pensieri, io non diventi davvero capace di contemperare i due differenti livelli dell'agire: il livello delle “buone pratiche didattiche” e quello della “compromissione nel sociale”. E chissà che non mi riesca di diventare una “brava persona”, oltre che una “brava insegnante”».

Una traccia evidente della differente “distanza” scelta da Giuseppe per guardare i problemi della scuola – il suo aspetto politico e sociale – è il resoconto del coinvolgimento suo e dei suoi allievi nelle manifestazioni per la pace in occasione della guerra in Iraq. In assenza del preside è toccato a lui fronteggiare le richieste degli

studenti che volevano manifestare, autorizzare l'uscita da scuola di quelli che intendevano partecipare ai cortei cittadini, garantire a quelli che preferivano restare allo svolgimento delle lezioni, chiarire diritti e doveri di tutti. «La pace si difende nelle strade ma si costruisce a scuola, con la pratica della democrazia e del dialogo. Gli atteggiamenti dei ragazzi non dobbiamo mai giudicarli tossici di per sé per la scuola, nemmeno quando le proteste sono proteste che rompono gli schemi consolidati. Si tratta di indicare i margini perché le loro azioni restino compatibili con un dialogo».

Se il fine comune a entrambi (l'imperativo della maestrina cinese *non uno di meno* è più volte citato da tutti e due) è quello di individuare come fare una scuola di tutti e *con* tutti, appare tuttavia evidente che ognuno dei due lo sente in modo diverso. «La scuola pubblica non è qualunque scuola “aperta al pubblico” – scrive Giuseppe – ma è quella che dà valore, per sé e per la società, al costruire luoghi di apprendimento eterogenei dove le biografie di alunni e alunne possano aprirsi e mescolarsi. Intrecciare storie di generazioni, favorire le contaminazioni senza che si trasformino in domini: questo è l'obiettivo». Non si può dunque, come si tenta di fare anche a sinistra, «trovare un percorso su misura per quei trenta su cento che escono senza titoli dalla scuola». Coloro che «si concentrano sull'effetto trascurando la causa, legittimano e sorreggono un modello obsoleto anche per gli altri settanta». Insomma: «Per chi non ne vuole di scuola ci deve essere un'attenzione particolare, ma non meno scuola... La maggior parte di quelli che “non ne vogliono” sono il prodotto di questa scuola e si recuperano dimenticandoci dei trenta e pensando ai cento».

Mentre Rosalba dal canto suo tende a cercare di affrontare il problema dei “ragazzi non-bravi” – non solo di quei trenta che si perdono, ma anche della maggioranza che subisce la scuola come un noioso dovere –, Giuseppe si domanda: «Dove nasce l'indifferenza dei ragazzi per la scuola?». E risponde: «La società, certo, con i suoi nuovi valori e disvalori ci mette del suo». Ma, secondo lui, «l'indifferenza viene soprattutto dalle poche attese che hanno,

dai pochi successi e dai pochi riconoscimenti dei successi. Vogliamo che imparino, conoscano nomi e formule, ma non curiamo abbastanza che ri-conoscano il valore di quello che fanno». Non serve dunque motivare l'apprendimento scolastico attraverso la sua funzione di favorire *in futuro* promozione e inserimento sociale, ma occorre dare ai ragazzi «una ragione per venire a scuola e una per restarci», lavorando «al livello delle relazioni di classe».

Da questo atteggiamento nasce una continua e comune ricerca dei modi per realizzare questo obiettivo. Rosalba se la prende, ad esempio, con una frase usata correntemente per giustificare gli insuccessi scolastici: «I ragazzi arrivano a scuola digiuni di qualsiasi nozione». Questa sentenza, infatti, «tace su come è stata accertata l'ignoranza totale di nozioni». Inoltre, «molte nozioni non tutti sono in grado di esplicitarle, non tutti sanno dare alle nozioni una forma linguistica». Ne segue che essa conduce a «una profezia che si autoavvera: se mi convincerò che tu sei “completamente digiuno di nozioni”, mi comporterò come si comporta chi attribuisce all'altro un'ignoranza totale. Ed è molto probabile che l'altro se ne convinca a sua volta e si comporti di conseguenza».

Questa continua ricerca porta spesso Rosalba ad essere agitata da dubbi, da scrupoli di correttezza professionale, persino da sensi di colpa. In un giorno di sconforto si chiede: «Loro [i genitori], gli ignari, gli incauti, li hanno affidati a me! E io? saprò io reggere alle attese?». E, verso la fine dell'anno, tirando le somme: «Oggi avvertito solo questo – scrive – il peso di quanto non si è realizzato, delle ore perse, dei giorni interi persi, del tempo che è stato male impiegato. Mi ripasso le giornate sbagliate, gli errori che ho commesso: di impostazione del programma, di interventi non tempestivi, l'eccesso di rigore in certe mie pretese...».

La differenza dei rispettivi punti di vista si ritrova su altre questioni. Una è la pratica studentesca dell'autogestione che ogni anno si rinnova, più o meno ritualmente con risultati che Rosalba giudica assai severamente, mentre Giuseppe – pur concordando nel deplorare gli episodi di vandalismo ai quali talvolta le occupazioni

danno luogo e nel constatare la velleitarietà e la vacuità di molte di queste azioni – ne coglie anche alcuni aspetti positivi.

Dai giudizi negativi su assemblee e autogestione nascono anche considerazioni autocritiche. «Quante volte negli anni passati – riconosce Rosalba – abbiamo chiuso gli occhi di fronte a situazioni che gridavano vendetta». E conclude: «Cosa imparano i ragazzi da questo andazzo? Che idea si fanno dei diritti e dei doveri di una democrazia? Quando la scuola da essere riservata a una élite diventa scuola di tutti non c'è altra scelta: deve essere rigida. Il modello? Il primo che mi viene in mente è Barbiana».

«Anch'io – risponde Giuseppe – sono anni che cerco di capire cosa pensare di queste autogestioni/occupazioni che, quando va bene, offrono molto a pochi studenti e pochissimo a molti». E cita la sua esperienza: «Due anni fa, dopo una forte tensione iniziale, l'istituto fu occupato. E poi? Nulla. Tutto un passeggiare avanti e indietro, nessuna idea su cosa farsene della scuola finalmente conquistata... Fu un'esperienza disperante, da non dormire la notte a pensare in che stato di malessere erano questi ragazzi». Ma continua: «L'anno scorso cominciai sotto i peggiori auspici... Poi, la sorpresa: salta fuori un gruppetto di studenti di quarta con una sigla mai sentita che stampano dei volantini molto efficaci sulla riforma e anche ricchi di autoironia sullo stile di vita giovanile».

Questi due diversi esiti lo portano a concludere: «Nella nuova ritualità delle occupazioni vedo la domanda non di gestire la scuola nelle sue funzioni, ma il suo *tempo*, sempre più prezioso perché sempre più l'unico che scandisce, per ragazzi e ragazze, un'esperienza collettiva. Quello che vediamo durante le autogestioni non è il risultato di quello che si è o non si è insegnato, né il teatrino di studenti che vogliono sostituirsi ai docenti. Parlano anche *di scuola* ma soprattutto parlano *a scuola* d'altro. E quelli che non parlano di nulla ci rappresentano il dramma di ragazzi che non hanno nulla di cui parlare e non sembrano soffrirne».

Mi accorgo a questo punto che tutto quello che ho detto lascia fuori dalla porta i protagonisti veri di questo libro: le ragazze e i

ragazzi che riempiono queste pagine con le loro vite di adolescenti, le loro difficoltà scolastiche ed esistenziali, ma anche i loro successi e le loro scoperte. C'è, per esempio, Andrea Demarco, che fa impazzire Rosalba: «Certe volte mi cascano le braccia. Con Demarco le ho provate tutte, fino a quando mi sono arresa... Forse – gli ho detto – sbaglio io, sbagliamo tutti noi a tirarti da una certa parte, nell'unica direzione che abbiamo scelto per te nonostante la tua volontà». Non è un “cattivo ragazzo”, anzi è pure simpatico. Di tanto in tanto lo ritroviamo, nel corso dell'anno scolastico, con la sua rozza “saggezza”: «Lei non si preoccupi – rassicura la prof – noi abbiamo capito: solo che non lo sappiamo dire». Ma per lui non è finita bene: alla fine dell'anno è stato bocciato, nonostante gli scrupoli di Rosalba che tenta, senza riuscirci, di ripescarlo all'ultimo momento. Non se l'aspettava: il giorno dell'uscita dei quadri «ha girato come un pazzo per la scuola inseguito dai bidelli che lo consolavano».

E allora Rosalba si domanda: «Che hanno di diverso Demarco e Cardelli (l'altra bocciata con lui) rispetto ad altri che, come loro, non hanno aperto un libro, e, come loro hanno fatto casino per tutto l'anno?». La risposta è amara: «Demarco e Cardelli, persone innocenti, non sanno ricorrere alle giuste furbizie: quelle che noi insegnanti ci aspettiamo perché l'essere ingannati si accompagna al riconoscimento della nostra autorità. Demarco e Cardelli sono insomma ingenuamente e costantemente “fuori contesto” – a scuola s'intende, altrove se la cavano benissimo –, e, per ragioni diverse, lasciati soli a sbrigliarsi con gli affari di scuola».

A Capriati invece è andata meglio. Fin dall'inizio dell'anno «non gli pareva vero di potersi esibire a tutto campo nel ruolo che gli sta a pennello del piacere romano. Ma non è il rompiscatole classico. “Partecipa” come suol dirsi. Però vuole stabilire con me un rapporto privilegiato, che a lui sia permesso ciò che agli altri è severamente proibito: dire la battuta quando viene – cioè a sproposito –, uscire ogni cinque minuti, fare i compiti sì e no, scrivere le i senza il puntino... Mi domando cosa fare con lui. Assecondare un rap-

porto che lui vorrebbe d'amicizia? Quando invece devo metterlo sotto torchio?... Devo “catturarlo” *facendolo diventare bravo*: non appena dirà o scriverà una cosa sensata lo loderò platealmente. Altre volte ha funzionato».

E poi c'è Sonia Montagni, l'alunna di Giuseppe, che alla fine di una settimana di occupazione si dichiara felicissima di aver conosciuto più ragazzi in quella settimana che nei tre anni precedenti e tra questi alcuni molto in gamba dai quali ha “imparato tantissimo”. «Nessuno mi toglie dalla testa – commenta Giuseppe – che Sonia dentro l'autogestione (dentro la scuola quindi) abbia trovato un motivo per imparare, scoprendo un modello positivo di adolescente istruito. Un modello comprensibile per una studentessa come lei, tipica di una scuola di massa, e alla sua portata». Giuseppe ha visto giusto. «La Sonia di cui ti ho scritto durante l'occupazione – scrive nell'ultima lettera raccontando degli scrutini finali – è stata bravissima. La qualifica sopra il settanta, dopo due anni di bocciature e tribolazioni».

E infine c'è la storia di Ledjon, l'unico ragazzo rom che, finita la scuola media, ha chiesto di continuare a studiare. Ma non ve la racconto, perché non voglio togliere ai lettori il gusto di scoprire come va a finire.

Vi auguro buona lettura.

Premessa

Dice un proverbio:

«Io posso portare il cavallo all'abbeveratoio, bere è affar suo».

Insegnare non è un semplice travasare la scienza da una mente a un'altra mente. Insegnare e imparare presuppongono l'azione *attiva* di tutti i soggetti implicati nella relazione: cosa tanto facile da concepire in via teorica ma non altrettanto facile da realizzare nella pratica: fosse pure una acritica "trasmissione", quella culturale non è mai stata, nemmeno per i "bravi scolaretti", una comoda passeggiata.

Chi conduce il cavallo all'abbeveratoio non può certo bere al posto del cavallo. Tuttavia – per restare nella metafora – è pur vero che l'intero contesto può essere disegnato (e ri-disegnato) con svariate modalità: non c'è un unico modo di conduzione né un tempo unico per arrivare alla meta; l'abbeveratoio può avere forme diverse, l'acqua può essere più o meno appetibile... e, infine, il cavallo è un *organismo vivente*, predisposto perciò ad apprendere..., così come può apprendere chi lo conduce.

Questo libro nasce da una intesa: scriversi delle lettere per ragionare di scuola nell'arco di un anno scolastico.

In un lungo racconto che pone al centro il contesto e la relazione con i ragazzi*, entrambi ragioniamo di apprendimento e dei suoi risvolti teorici; ma per le specificità delle materie che insegniamo e per le diverse storie personali, ciascuno di noi è portato a rendere centrali anche altri e differenti temi, a sentire l'urgenza e la neces-

* I nomi degli alunni citati sono, per ovvi motivi, tutti di fantasia e non riferibili a persone realmente esistenti.

sità di raccontarli: per Bagni è la politica – scolastica e non –, per Conserva è la didattica nella sua quotidianità (per questa ragione le parti del libro che la riguardano sono più consistenti).

Il lettore troverà che le nostre lettere non sempre si corrispondono in modo puntuale e lineare. Gli accordi presi inizialmente prevedevano infatti che ciascuno riflettesse sul proprio lavoro quotidiano scrivendone all'altro, non che si sentisse obbligato a rispondere punto per punto. Qualche volta perciò una lettera riprende da un'ottica diversa uno stesso argomento o sposta il discorso su un diverso piano; altre volte la risposta è la riformulazione di una domanda posta in una precedente lettera, con le nuove riflessioni che quella ha generato e con l'introduzione di un nuovo tema, e così via. Discorsi, quindi, non del tutto integrati ma *accostati*, quasi giustapposti.

Il filo che li attraversa e li tiene insieme è l'epistemologia di Gregory Bateson, la sua lezione di pensiero.

*Giuseppe Bagni
Rosalba Conserva*

Il primo giorno di scuola

14 settembre

Accade che il primo gesto, la prima parola informino di sé lo stile e la sostanza del “proseguire dell'opera”. Ma come l'incipit di certi romanzi porta il lettore fuori strada, così i giorni di scuola che seguiranno al primo lo ricorderanno come diverso, unico e irripetibile. Le cose infatti non andranno lisce, e non solo per rispetto alla statistica e alle sue curve tendenziali (tasso di abbandono, di bocciati, di promossi con merito e con demerito), ma anche perché – in assenza di un Dio ordinatore perfetto, impegnato com'è “a giocare a dadi col mondo” – toccherà a noi fronteggiare e contenere l'imprevisto programmando i correttivi anche nel dettaglio.

Domani conosceremo i nuovi ragazzi. Da due mesi non vediamo ragazzi, per intenderci: quelli che la scuola riunisce in un'aula e chiama con un numero ordinale e una lettera dell'alfabeto, e che un insegnante identifica come “suoi” in virtù del contesto dove quotidianamente li incontra.

A disegnare l'estetica del primo incontro verrà in aiuto l'ansia dell'attesa: conoscersi lì non è come conoscersi altrove.

Un quaderno, innanzitutto. Tra quelli a buon prezzo sarà difficile trovarne con la copertina sobria e anonima. L'astuccio con matita, gomma, penne rosse e blu non va bene, potrebbe apparire una debolezza, comunicare una relazione alla pari. Meglio una semplice stilografica, cercarla distrattamente nelle tasche: parlerà loro di un insegnante di polso, dal quale possono aspettarsi di tutto.

Noi che da studenti ne abbiamo conosciuti tanti così – così di polso – abbiamo finito col credere che l'essere educatori coincidesse con una "adulterità" percepibile anche da lontano. E a volte ci chiediamo come altro può essere una persona che dovrà costringere chi adulto ancora non è ad accettare dell'imparare – una cosa di per sé naturale e umana – la fatica che l'accompagna.

Sulle loro facce attente e un po' impaurite leggeremo le frasi che già li hanno messi in guardia dalle illusioni: *quest'anno non si scherza!, sei alla scuola superiore, ti sei fatto grande...*

Confermare o no le attese di un'autoritaria, rigida scansione delle ore, lontane da cedimenti, senza affettività né debolezze?

Difficile tracciare un confine tra come siamo e come dovremmo o vorremmo apparire: persone che si prendono cura di istruire i piccoli con quella "attenzione distratta" che li fa crescere.

Fatto l'appello, dettato l'elenco dei libri, entreremo nel merito facendo lezione, e che sia una lezione ben fatta, quasi una metafora della rassicurante ritualità di tutto un anno di scuola; sì, cominciare subito con un argomento di studio, molto meglio di quel vago parlare di come va il mondo... di come la pensi tu...

È vero, ci siamo specializzati nel dare spiegazioni prima di tutto e su tutto, il nostro modo di rapportarci a loro è insegnare loro ciò che ancora non fanno. La nostra affettività? È in quell'ostinarci a credere che diventeranno bravi, bravi scolaretti s'intende.

Anche chi insegna impara. Ha imparato, fra l'altro, a sottrarre il "cosa" studiare e il "perché" da lunghe inconsistenti contrattazioni. Da che esistono luoghi che chiamiamo "scuola" la relazione maestro-allievo è per definizione e per necessità asimmetrica: fatta chiarezza sui rispettivi ruoli, non dovrà apparire illogico quel "perdere tempo" su un sonetto di Foscolo senza altro motivo che questo: conoscere Foscolo è meglio che non conoscerlo.

D'estate li abbiamo visti: chiassosi, con gli abbigliamenti sdruciti, a fare notte davanti all'orribile sala-giochi del quartiere. E se i nostri studenti assomigliassero a questi? No, i nostri non gli assomigliano, abbiamo pensato. E tuttavia lo sappiamo già che arrive-

ranno a scuola con quegli stessi vestiti e con l'aura da sala-giochi addosso. E già sappiamo che guardandoli uno a uno e raccogliendo dalle loro frasi smozzicate singoli frammenti di singole storie, anche quest'anno ci chiederemo: com'è che a noi capitano sempre le classi migliori?

G. B.

R. C.

Roma, 25 settembre

Caro Giuseppe,

ieri mattina ho portato per la prima volta i ragazzi in biblioteca, e posso dire *ragazzi* al maschile a buon diritto: sono tutti maschi, e questo mi esonera dal dover menzionare sia maschile sia femminile, come oggi il *politically correct* impone: una cosa cui mi adegua sempre malvolentieri.

Solita sensazione di sgomento: tanta l'offerta e poche le idee che ho su quello che può fare centro e inchiodarli a divorare un libro fino all'ultima pagina. Per la loro età – 14-15 anni –, se dovessi considerare la loro età come condizione perenne e universale dello spirito, non soggetta quindi alle mode come invece è, vanno bene *Guerra e pace*, *Delitto e castigo*, *L'educazione sentimentale* e via elencando i massimi.

Dapprima un giro illustrativo, guidati dal bibliotecario della scuola. Ho chiesto aiuto: consigliami tu. Lui invece li ha lasciati liberi di scegliere. Si sono precipitati nella stanza riservata ai gialli, alla fantascienza, allo sport. Uno ha preso un libro che spiega come si gioca a calcio. «Va bene?», mi ha chiesto. «Ma non lo conosci già il gioco del calcio?» ho detto io. Lui; «Sì, ma leggerlo è diverso...». Poi ci ha ripensato, ha preso un manuale sul gioco del golf: «Questo non lo conosco».

Caro Beppe, beato te che insegni una scienza “precisa”! Io invece devo educare, alimentare il loro “immaginario” – come suol dirsi – e questo compito mi pesa, mi pesa l'assenza di confini... e aggiun-

gi la mia convinzione che, a quell'età, nella lettura di buoni libri uno si gioca tutto. Sarà, la mia, una visione romantica della vita: che il "destino" di ciascuno di noi è tutto in quelle pagine folgoranti, lette precocemente, che ti rovesciano addosso il mondo e tu diventi un altro... Ne vieni fuori frastornato ("Non ho capito niente!") però sai per certo che lì c'è un segreto che devi scoprire e che la chiave è nelle tue mani... Quando aveva otto anni, a Marguerite Yourcenar suo padre leggeva i *Ricordi* di Marco Aurelio nella traduzione inglese: «La nostra epoca – scrive – ignora e nega troppo la genialità dell'infanzia»¹.

Tornati in classe, sarà perché i quattro muri spogli dell'aula ti rassicurano che un confine c'è – e quindi un "dominio" che è solo tuo –, e la cattedra ripristina la gerarchia, gli obblighi quindi del mio ruolo – che mi viene naturale nella versione classica –, ho scritto alla lavagna la scheda da compilare a inizio e fine lettura.

«Solo romanzi», ho aggiunto. «Quanti?», «Dieci», «Possiamo sceglierli noi?», «Sì, dietro mio consiglio». «Dobbiamo fare il riassunto?», ha chiesto uno. «No, a fine lettura dovete scegliere una pagina da leggere a voce alta ai compagni».

È un metodo che ho seguito altre volte, e funziona per chi è abituale lettore (di romanzi). Gli altri barano: scelgono la pagina (di solito una delle prime) e non leggono il resto. Che faccio per cambiare le abitudini di questi ragazzi?, di questi, e sono i più, che se non imparano qui non c'è altrove che faccia scoprire loro il piacere di leggere? Non te lo so dire, non me lo ricordo. Ogni caso è un caso a sé. Intanto li ho messi in un classico "doppio vincolo": leggere è un piacere/leggere è un obbligo. Ma gli esseri umani, anzi ogni creatura vivente – come ci ha insegnato Bateson – vive perennemente in doppi vincoli, e se la cava.

Rosalba

¹ M. Yourcenar, *Ad occhi aperti*, Bompiani, Milano 1987, p. 27.

P.S. Nella sala d'ingresso della biblioteca li osservavo standome in disparte mentre aspettavano il turno per registrare il libro. Seduti attorno a un grande tavolo discutevano tra loro disinvolti e allegri. Si conoscono da due settimane e hanno tanto da dirsi, e sono rispettosi l'uno dell'altro. Non c'è stato niente del genere nella mia vita scolastica. Solo bugie, silenzi, giudizi sull'altro covati dentro, alleanze rivolte a ferire qualcuno, competizione... E se fosse questa loro "innocenza" il bene da preservare, la zona "sacra" che non bisogna invadere, la promessa di un mondo migliore? E se fosse che per loro *Guerra e pace* è un di più, non è così necessario?

Firenze, 2 ottobre

Cara Rosalba,

anch'io ho avuto il primo incontro con la mia classe. Una prima di diciassette alunni, tutti vivaci come si conviene negli istituti professionali. La classe è quasi equamente ripartita fra femmine e maschi e dodici, dei diciassette, sono accomunati da precedenti bocciature subite in una qualche prima superiore o alle medie. Quando in laboratorio abbiamo parlato delle loro scelte c'era di che disperarsi: chi aveva chiesto altri indirizzi ma non vi aveva trovato posto, chi aveva scelto per esclusione. In gergo scolastico la chiameremmo una classe di "raccattati". Eppure, come quasi tutti gli anni, questi alunni da mani-nei-capelli, appena diventano "i miei alunni", mi entusiasmano. Mi sembrano tanti singoli mondi che nascondono tante qualità, piccoli gioielli da portare alla luce. Vorrei bruciare le tappe della conoscenza e, se potessi, li seguirei a casa per scoprire di che materia sono fatti i loro discorsi, da chi hanno preso i loro gesti e il modo di sorridere. So che non si può e soprattutto non si deve.

Anche quest'anno, lavorando in Presidenza, ho il semidistacco: chimica e laboratorio nella sola prima classe, con otto ore settima-

nali. Pochi alunni, quindi, e quando incontro gli altri studenti in Presidenza è proprio la non condivisione con loro di una storia di classe a crearmi disagio. Quelle mura che, mi scrivi, rassicurano anche te, io me le lascio alle spalle proprio quando ne avrei più bisogno.

Mi hanno colpito le tue parole su come la lettura di buoni libri possa dischiudere un orizzonte nemmeno immaginato, ma la mia esperienza mi fa pensare che il nostro problema – oggi – di insegnanti che intervengono nella fase dell'adolescenza sia più complesso. Non solo offrire occasioni d'incontro con una cultura ricca di segreti che devono scoprire ma, ancora prima, riuscire a collocarsi sul loro terreno e *dare senso*, per loro, a questa scoperta.

Non solo renderli consapevoli che la chiave per la stanza del tesoro è già dentro di loro, ma convincerli che quello che vi troveranno è davvero un tesoro, anche per loro. Anche se li potrà portare oltre il loro mondo conosciuto, oltre i modelli della televisione e, per la maggioranza dei miei alunni, oltre l'immaginario che possono ereditare dai loro genitori. Convincerli non è facile proprio perché si dischiude un orizzonte così vasto e bisogna imparare ad affrontare il senso di vertigine che ne deriva.

D'altra parte, Gardner ha scritto che l'obiettivo prioritario oggi, prima ancora di insegnare a leggere e scrivere, è quello di ridarne la voglia, ricostruirne il senso.

Per quanto riguarda il fatto che dovrei sentirmi beato perché insegno una scienza "precisa", questa da una *batesoniana* esperta come te proprio non me l'aspettavo! Tu mi insegna che rigore e immaginazione accompagnano sempre qualsiasi attività umana: io devo alimentare il loro immaginario proprio come te, ma con l'ulteriore difficoltà di doverlo fare in un campo in cui ancora domina il dogmatismo e si pensa di potervi trovare verità assolute. Ti trascrivo a questo proposito un brano tratto dall'autobiografia di uno dei più grandi chimici, von Liebig, il quale riassume così il "senso della realtà" di uno scienziato:

«La chimica sviluppò in me la facoltà, tipica più dei chimici che degli altri filosofi naturali, di pensare in termini di fenomeni; non è molto facile dare una chiara idea dei fenomeni a chi non sappia richiamare nella propria mente un'immagine mentale di ciò che vede e ascolta – come il poeta e l'artista, per esempio [...]. Il chimico ha una forma di pensiero grazie alla quale tutte le idee diventano visibili nella mente come le frasi di un immaginario brano musicale [...]. La facoltà di pensare in termini di fenomeni può essere coltivata solo se la mente è costantemente allenata, e questo nel mio caso avvenne tentando di eseguire, nella misura in cui i mezzi me lo permettevano, tutti gli esperimenti descritti nei libri [...]. Ripetevo quegli esperimenti [...] un numero infinito di volte [...] finché non conoscevo nei dettagli ogni aspetto del fenomeno che vi si presentava [...] una memoria del senso, ossia della vista, una chiara percezione della somiglianza o delle differenze delle cose o dei fenomeni che in seguito mi fu utilissima»².

In altre parole: costruire con rigore le "immagini" su cui poter poi "immaginare"... Questa impresa mi stimola, ma non mi sento certo "beato"!

Penso tu abbia ragione quando parli dei sentimenti (parli di "innocenza" ma io preferisco evitare termini così impegnativi) come bene da preservare nei ragazzi. Con mio fratello tempo fa parlavamo di qualcosa di analogo. Anche lui insegna le tue materie e si trova a dialogare con alunni e alunne che separano completamente la sfera dei sentimenti da quella delle scelte di vita di tutti i giorni. I sentimenti restano belli e universali, ma le pratiche della vita quotidiana le tengono strettamente legate al mondo del possibile e della contingenza. Oltre a "preservare", allora, non dovremmo anche aiutarli a vivere la vita di ogni giorno in coerenza rispetto ai loro valori?

Ti trascrivo il tema di Gerta, un'alunna albanese di prima, da pochissimo in Italia. L'argomento era l'acqua e il suo immaginario:

² Il brano è riportato in una nota del romanzo di O.W. Sacks, *Zio Tungsteno. Ricordi di un'infanzia chimica*, Adelphi, Milano 2002.

«Resto seduta di fronte a lui e mi chiama, mi chiama in nome e mi sorride con la sua faccia dolce. Il suo colore da qualche parte blu e da qualche parte celeste mi tranquillizza l'anima. E iniziamo a parlare.

Io racconto tutte le mie cose, e lui mi ascolta. È il migliore amico che ho, che non mi tradisce mai e con nessuno.

Questo mio migliore amico è l'acqua "il mare".

Tutte le volte quando sto con lui aspettiamo con ansia il tramonto del sole, che cambia il suo colore, e a me questo piache tanto anche se dura poco. Quando sono triste lui mi abbraccia forte, mi tranquillizza il corpo e mi toglie tutti i pensieri tristi dalla mente. Ma quando è triste lui io non faccio niente solo lo vedo, e lui questo vuole e piache. L'acqua non è soltanto un elemento indispensabile alla nostra vita, anche se questa è la più importante ma l'acqua è anche un elemento che ti aspira, ti tranquillizza e in tanti casi ti fa sognare.

Ecco perché "il mare" è il mio migliore amico».

Il giudizio della mia collega Isabella è stato questo: «Il tuo elaborato è molto bello e pieno di poesia, anche la calligrafia è molto bella e chiara, così mi dispiace "sporcare" queste pagine con la correzione. Lo correggeremo insieme».

Ho condiviso la delicatezza delle sue parole di fronte a un componimento tanto solare, frutto di una sensibilità che ignora i confini delle carte geografiche e sfugge alla prigionia delle regole grammaticali, tanto difficili, le nostre, e ancora sconosciute per Gerta.

Giuseppe

Roma, 4 ottobre

Caro Giuseppe,

spiegare: un verbo che identifica la scuola e che riassume in una sola parola che diavolo fa un insegnante: che fa? Spiega.

Gli esseri umani non si accontentano di contemplare la realtà. E nemmeno si limitano alla pura e semplice descrizione: si passio-

nano invece a un procedimento così contorto com'è quello di «proiettare una descrizione su una tautologia» – per dirla con Bateson³. Poi tutto si risolve in quattro frasi tenute insieme da molti "perché", "siccome", ecc.

La spiegazione è per sua natura selettiva: seleziona quelle parti della descrizione che poi dovrà connettere con parole "vuote" (congiunzioni, preposizioni) che daranno senso a frasi originariamente giustapposte e "prive di senso". Insomma, spiegando noi creiamo una sorta di tautologia, che in certi casi è "fuori del tempo" (un teorema euclideo lo giri e lo rigiri ma resta sempre lo stesso), in altri è "aperta", soggetta cioè a revisione: vedi le spiegazioni di accadimenti storici. Queste cose tu le sai (scusa se le richiamo, per giunta spiegandole!), e sai che ho studiato per anni la questione. Fino a provare il rifiuto di concepire "lo spiegare" come una scelta "corretta" – dal punto di vista dell'ecologia delle idee, s'intende. Però, te lo confesso, spiegare mi piace, mi riesce bene.

Succede a chi sta spiegando che quella intuizione che tale prima non era, in quanto silenzio, attenzione, raccoglimento erano imposti perché previsti dal ruolo, diventi un bel giorno davvero *esperienza* nuova. Che diventi, inoltre, esercizio di pensiero su come potrebbe essere, anche fuori dell'aula, una condizione eccezionale di "intimità": l'ascolto di un'altra persona, una persona qualsiasi, che parla col suo essere intero, mente e corpo.

Non so quanto le mie spiegazioni di ora assomiglino a quelle dei miei precedenti anni di scuola. Se tu mi fossi accanto mentre spiego, forse diresti che in fondo in fondo altro non faccio che "raccontare delle storie". Può darsi. Mi osservo – a tratti – mentre nel silenzio dell'aula, con gli sguardi tutti rivolti a me, "faccio spettacolo": con passaggi repentini vado da ieri a oggi (dal paleolitico al nomadismo dei Rom), trasferisco un'idea da un contesto all'altro, richiamo un pezzo del loro vissuto ("capita anche a voi di..."), anticipo concetti e fatti che spiegherò dopo, dichiaro la mia incompetenza su un campo che ho appena sfiorato ("...di genetica, però, so

³ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, pp.113-122.

molto poco”) o quanto poco tutti quanti sappiamo di cose che crediamo di sapere (“fortunati voi, che sarete in vita quando sarà chiaro ciò che oggi è un punto oscuro...”).

Quanta libertà mi prendo! E tuttavia questa libertà la controllo e a modo mio la definisco, fingo che qualcuno che ne sa più di me stia a guardare, mi immergo cioè nella condizione di chi venga osservato, ascoltato, valutato da un giudice sapiente e togato che può fare pollice verso.

Non farti l’idea che spieghi sempre. Ho la fortuna di avere due sole classi, in una ben dieci ore a settimana, e in due giorni ho tre ore di fila... Tu come organizzi il tempo della lezione? Io in quelle tre ore di fila – già da molti anni – metto in programma un solo argomento (ti faccio un esempio: ieri in II G l’uso della virgola prima del pronome relativo), e in questo tempo c’è spazio *anche* per la classica spiegazione. Il resto è “laboratorio”: esercizi, verifiche immediate, aggiustamenti... un conversare quasi alla pari. A venti minuti dalla fine detto le consegne per i compiti a casa, e qui sono di una pignoleria che a qualcuno apparirà maniacale. Entrambi insegniamo in scuole scelte dai ragazzi perché “qui si studia poco”. Per fargli cambiare opinione bisogna perciò dare un segnale tangibile di quanto conta (e quanto sarà tenuto in conto) il loro impegno individuale. «Ma io sto attento alla spiegazione! Non basta?»,- chiede Manzi. «Sì, è una buona premessa – dico – facilitata il lavoro a casa ma non lo sostituisce».

Oggi, mentre spiegavo prendendo gli oggetti a portata di mano – l’astuccio era una pietra, la gomma da cancellare era una selce – e mostravo il gesto del battere una pietra sull’altra, quello straordinario passaggio evolutivo mi è diventato chiaro come non mai. E mi sono chiesta: chissà se l’hanno capito *come adesso l’ho capito io*. Spiegare vuol dire capire in un altro modo, capire con l’intero corpo: è un’esperienza che gli allievi devono poter fare: comunicare ad altri ciò che si è compreso, cercare la strada che sia convincente e avvincente... Ma perché l’interrogazione “classica” non funziona? Perché di rimando abbiamo solo frasi smozzicate?

Spiegare presuppone che di una certa cosa si abbia il pieno dominio. E la tensione che si crea quando si vuole dire ciò che si sa a chi non lo sa è la causa che mette in moto capacità esplicative insospettite. Forse il meta-messaggio implicato nelle mie spiegazioni è questo: spiegare è un’arte, un atto creativo, come ogni arte richiede addestramento: *rigore e immaginazione*, sopra ogni cosa.

Rosalba

Firenze, 10 ottobre

Cara Rosalba

la tua lettera mi ha stimolato a riflettere sulla spiegazione. Insegnando chimica, le spiegazioni che mi competono si giocano tutte in campo scientifico, dove sembrano assumere un carattere estremamente preciso. Bruner, in *La cultura dell’educazione*, riassume molto bene l’evoluzione dello spiegare scientifico. Ti propongo un breve passaggio del libro che trovo illuminante. So di rischiare di appesantire le mie risposte con troppe citazioni, ma il piacere dello scriverti per me sta anche nel riflettere, rileggere, ritornando a storie che mi hanno coinvolto e sono state importanti per la mia formazione. Allora eccoti il brano:

«A partire dal diciassettesimo secolo l’ideale della comprensione (qualunque ne sia l’oggetto) è stata la spiegazione causale per mezzo di una teoria: l’ideale della scienza. Una teoria che funziona è tutto sommato un miracolo: idealizza le nostre diverse osservazioni del mondo in forma [...] ridotta all’essenziale [...] permettendoci di vedere i miseri particolari come esempi di un caso generale. Le teorie esplicative inoltre funzionano indipendentemente da quello che se ne pensa e (almeno presumibilmente) dalla particolare prospettiva personale con cui si guarda il mondo»⁴.

⁴ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 101.

La spiegazione scientifica, quindi, cerca leggi *eterne e avulse dal contesto*.

Storicamente, questo modo di intendere la spiegazione fondato sulla generalizzazione e astrazione dal contesto ha goduto di un prestigio indiscusso. In fondo riproduce un criterio di verità tipicamente umano, che vede degno di fede soprattutto ciò che è dotato di universalità e permanenza nel tempo. Nel periodo positivista, nei riguardi dell'*interpretare*, proprio delle scienze umane, lo *spiegare* della scienza (in particolare la fisica) godeva di un tale strapotere che le scienze umane venivano considerate *non del tutto serie*, infatti non spiegavano niente: *servivano solo "ad arricchire la mente"*.

Ma cosa succede nel secolo scorso a questo mondo così fortificato su verità eterne?

Scrivono Bruner che «mentre i professori di scienze decretavano [...] la leggerezza delle "materie leggere", l'Europa si avviava a una nuova guerra – mettendo in scena le storie della letteratura, della storia, degli studi sociali che avrebbero dovuto solo "arricchire la mente". [...] I gas velenosi [...] potevano anche essere i frutti letali della scienza verificabile, ma l'impulso a usarli nasceva dalle storie che ci raccontiamo [...]»⁵.

Bellissimo modo, questo di Bruner, per introdurre la "svolta interpretativa" che «dapprima si espresse nel teatro e in letteratura, poi nella storia, poi nelle scienze sociali e infine in epistemologia. Oggi si esprime nell'educazione». Il suo fine principale è la comprensione.

E le nostre spiegazioni non devono mirare proprio a questo?

In fondo, per tutti noi si tratta di muoverci tra passato, presente e possibile – le tre "P" di Bruner⁶ – e, lentamente *spiegando, inter-*

⁵ Ivi, pp 102-103.

⁶ «Insegnare il passato, il presente e il possibile» è il titolo del quarto capitolo de *La cultura dell'educazione* citato.

Nel linguaggio scolastico questi temi sono oggetto delle materie studi sociali, storia e letteratura, ma secondo Bruner la guida degli studenti alla comprensione vera di queste tre "P" (maiuscole) dell'umanità coinvolge tutti gli ambiti di studio e apre le discipline stesse.

pretando, raccontando, cercare di mettere in scena una sovrapposizione di approcci e rapporti col mondo che siano la scintilla capace d'innescare la comprensione.

Anche a me piace spiegare. E come può non piacere? È un palcoscenico interamente a nostra disposizione, una recita a soggetto con il controllo diretto di tutti gli elementi della scena. Una bella lezione coinvolge corpo e mente e, se è davvero bella, penetra nella sfera dell'emotività di tutti. Forse sono proprio le sue qualità di completezza e coinvolgimento che generano quel senso d'intimità di cui tu parli.

Eppure quella stessa tua diffidenza verso la spiegazione mi si è andata via via rafforzando. Da anni ricorro sempre più raramente alla lezione "classica"; mi capita, certo, di farne, ma non è più la spiegazione pianificata dei miei primi anni. È più spesso un modo di introdurre il tema che approfondiremo. Procedo per accenni, innesco problemi che mi guardo bene dal chiudere, con l'interesse preminente di farli diventare un problema anche per loro. Preparo gli alunni a concentrare la loro attenzione su precisi passaggi della ricerca.

In altri momenti la lezione è un tirare le fila, correggere la rotta, chiudere l'esperienza *selezionando e connettendo* (riprendo le tue parole) le parti più significative, là dove i miei giovanotti non arrivano. Detto così, so che sembra la classica storia della comparsa attenta ad assumere il ruolo del protagonista quando l'attore protagonista cade malato. Ma appunto per questo, perché è una storia classica, non è da escludere che sia un canovaccio buono anche per la scuola.

La mia diffidenza è cresciuta di pari passo con la mia pratica di insegnante di laboratorio. Mi sono trovato negli ultimi anni a dover imparare a fare a meno non solo della cattedra ma dell'aula stessa, cioè del luogo che dà fisicità alla lezione e ne favorisce lo svolgimento secondo regole canoniche.

Io stesso ho favorito, sette o otto anni fa, questo allontanamento dall'aula tradizionale: evidentemente era l'esito naturale del mio modo di intendere la lezione.

Niente di particolare, ovviamente, solo che insegnare chimica mi ha portato ad assumere quasi naturalmente il ruolo di una guida che accompagna all'esplorazione di un territorio che conosce bene, cercando di far condividere ai visitatori la sua passione. Non cambia molto se il territorio si configura come un testo in cui bisogna scavare per giungere alla vera comprensione, oppure se prende la forma di una precisa procedura di laboratorio. Si tratta sempre di essere catalizzatori di processi che li portano a una crescente consapevolezza. Per questo mi piace il laboratorio.

Mentre i ragazzi sono impegnati – imparano a impegnarsi nella stessa forma sia sul libro di testo o sulla guida pratica, sia con strumenti e sostanze – io posso muovermi fra loro, posso “arrivargli alle spalle”, mettermi accanto a loro e starci tutto il tempo che serve (siamo in due docenti per un numero di alunni che non è mai oltre i venti).

Tu non immagini il piacere dell'accorciare le distanze, pratica resa possibile in laboratorio. Quando superi la sorpresa, mista a diffidenza, di quei ragazzi e ragazze che, potendo, preferirebbero nascondersi nell'ultimo banco, speranzosi di passare tutta la scuola nel maggior anonimato possibile, e ti affianchi a loro, oltre la metafora. Significa aiutarli a capire, in un rapporto “spalla a spalla” importantissimo, perché dà ai ragazzi la certezza che in quel momento il prof non li osserva, valuta, giudica; non incrocia cioè il loro sguardo ma vi sovrappone il proprio, a illuminare meglio lo stesso oggetto.

A me piace in particolare perché offre l'opportunità di fornire *doppie descrizioni* e di farlo non nella forma della correzione di una risposta sbagliata, ma assumendo lo stesso ruolo nello stesso momento. I miei ragazzi scoprono così che occhi esperti vedono cose diverse anche quando guardano le stesse cose che guardano loro.

Giuseppe

Roma, 11 ottobre

Caro Giuseppe,

mi dicevi del “senso di vertigine” che si prova davanti a tanto “orizzonte” e che noi “frastorniamo” con i nostri discorsi. Ed è proprio per limitare i guasti di un “frastornamento incauto”, che andasse cioè a scombinare un equilibrio che non sappiamo dove si appoggia né di cosa è fatto, che preferisco applicarmi (e far applicare loro) alla cura delle *procedure*, dove il criterio di “giusto” e “sbagliato” è meno aleatorio (quasi quasi “oggettivo”). A cominciare dall'ortografia, dalla punteggiatura, dalla costruzione di frasi “ben formate” (concordanze, congiunzioni, preposizioni, ecc.). So anche che su queste “evidenze oggettive” si appunterà il giudizio di chi li prenderà dopo di me, al triennio: lì, devono poter fare “bella figura”, è lì che verranno mazzolati al primo errore di ortografia... E il giudizio che verrà formulato sulla base del loro primo compito in classe – il loro biglietto da visita – potrà diventare un pre-giudizio che li favorirà o li danneggerà per tutto l'anno. Forse esagero, ma quante volte ci capita di restare tenacemente ancorati alla prima impressione che abbiamo avuto dall'incontro con una persona!

A inizio anno, a quegli studenti che scrivono in modo arruffato, così come gli viene, assegno per casa un dettato e un copiato al giorno, e la verifica devono farla da sé, scrivendo in calce il numero degli errori. A me tocca solo di apporre una sigla: *Visto*.

Le prime volte fanno una revisione “alla grossa”, e devo perciò controllare io ogni parola. Li sgrido per quanto tempo mi fanno perdere, li terrorizzo («Non un mese! Tre, quattro mesi di copiato, se domani trovo una sola parola sbagliata! Se ancora devo dannarmi per decifrare queste zampe di gallina!»). Poco alla volta vengo fuori quasi dei “quadri”: le *o* tonde, ogni *i* col suo puntino sopra, gli accenti al posto giusto, l'apocope..., insomma, errori zero, pagine in bella grafia, impaginate con margini regolari, ecc. Poi mi accorgo che gli altri compiti – quelli assegnati a tutti e che anche loro devono fare – li fanno con la non-cura di prima. Perché?

Pur sapendone ormai tanto di apprendimento e delle sue differenti tipologie, mi comporto spesso come se questo passaggio – dal caso alla generalità dei casi, dall'elemento alla classe – fosse un passaggio automatico e “diretto”. Ogni anno cado nello stesso errore, comunico loro una fretta inopportuna. Non mi ricordo che il “miracolo” avviene a metà o a fine anno. E in verità qualche volta non avviene.

È sempre un'impresa scardinare abitudini a lungo coltivate, e per loro quei compiti in più – il dettato e il copiato *fatti come si deve* – costituiscono una parentesi isolata dal resto.

Tornando alla tua prima lettera, anche io ho apprezzato la “delicatezza” dell'insegnante di Gerta: «Gli errori li correggeremo insieme».

A noi che insegniamo italiano e sollecitiamo con i temi l'espressione del cosiddetto “mondo interiore”, succede spesso di trovare ragazzi e ragazze potenziali scrittori. E siccome so quale dura disciplina è lo scrivere, questi ragazzi un po' speciali cerco da un lato di incoraggiarli lodando la loro genialità, d'altro canto però divento con loro ancora più severa, ancora più intransigente, affinché non si facciano illusioni (un famoso scrittore e critico letterario – non ricordo il nome – alla domanda: «Qual è un metodo per insegnare ai giovani a scrivere?», rispondeva: «Quale? Ce n'è forse un altro? Bastonarli!»).

A quell'età è facile illudersi che basterà andare dove il cuore comanda: la creatività, innanzitutto! E le doppie? E i congiuntivi? Se non intervieni subito – e al biennio sarebbe già tardi – gli automatismi sbagliati non li smuovi più, sono come le radici di un albero che vanno sempre più sotto per crescere comodamente indisturbate.

Ed è forse il non sottovalutare il lato tecnico della scrittura la ragione per cui a fare una buona riuscita sono i ragazzi che accettano il duro tirocinio che sta a monte della creatività, non i nostri allievi “ingenui”, sregolatamente creativi.

A quell'età, quando sei preso dalla “melanconia” che deriva dal misurare la “grandezza” del tuo pensiero con la “pochezza” del mondo che ti sta intorno, se non c'è chi ti sostenga puoi cadere nel precipizio.

Ogni anno trovo un pretesto per leggere ai ragazzi questo passo dello *Zibaldone*:

«[...] Considerare l'ampiezza inestimabile dello spazio, il numero e la mole meravigliosa dei mondi, e trovare che tutto è poco e piccino alla capacità dell'animo proprio; immaginarsi il numero dei mondi infinito, e l'universo infinito, e sentire che l'animo e il desiderio nostro sarebbe ancora più grande che si fatto universo...»⁷.

Può accadere che quel ragazzo geniale incontri un maestro geniale, il quale si proponga egli stesso – consapevole o no – come modello, e che ottenga, sì, buoni risultati, ma solo *finché c'è lui...*

«È possibile – scrive Wittgenstein – che un maestro elevi i suoi scolari ad un'altezza per loro innaturale quando essi si trovano sotto il suo influsso diretto, ma non sia capace di guidare il loro sviluppo portandolo fino a quell'altezza; così che essi precipitano appena il maestro abbandona l'aula»⁸.

In verità l'incontro con un maestro non-banale costituisce una fortuna per un allievo (nella nostra storia di scolari resta il ricordo di quella particolare persona che ci ha scossi dal torpore...). Però, se pure è auspicabile in un “maestro” una buona dose di “genialità”, occorre che egli *la temperi*, in modo che possa “abbandonare l'aula” in qualsiasi momento, senza troppi rimpianti. Prendiamola come una “doppia verità”: bisognerebbe riuscire ad essere entrambe le cose: banali e non-banali. Ci verrà in aiuto l'ironia, l'autoironia, lo sguardo disincantato... e anche lo sguardo che trova fonte di meraviglia in ciò che per altri è una insignificante ovvietà.

Rosalba

P.S. La “doppia verità”, il mio eterno rovello... te ne parlerò in un'altra lettera.

⁷ Da G. Leopardi, *Pensieri*, LXVIII, Garzanti, Milano 1985, p. 41.

⁸ L. Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980, p. 79.

Caro Giuseppe,

oggi ho chiesto in II G: «Dove siete arrivati lo scorso anno con la storia?». Nessuno se lo ricorda. O fingono di non ricordarlo. La caduta dell'Impero romano? Forse sì, forse no... Ho dato un'occhiata al programma di quest'anno: troppo vasto per metterci pure quattro capitoli (e che capitoli!) dell'anno precedente. Allora ho detto: state a sentire, vi faccio un riepilogo dei fatti... Arrivati al Cristianesimo, abbiamo letto insieme una pagina sulla modernità del pensiero di Paolo di Tarso: il suo ripudio di quelli che oggi chiamiamo "fondamentalismi" (non mescolare lo Stato con la fede religiosa!). Vedete, ho detto, le idee che sono il pane dei nostri tempi lui le propagava duemila anni fa. San Paolo! "...e vai!". Tutti contenti, come fosse il portiere della Roma. Demarco: «Noi, modestamente, ce l'abbiamo qui!» (la basilica di san Paolo è accanto alla scuola).

Ieri il preside ha proiettato sullo schermo i dati dello scorso anno: medie di profitto per materie, per classi parallele, ecc. Colonne di varia altezza si stagliavano sullo schermo nella loro palese "oggettività": gli alunni sono strati di intere colonne, sono numeri.

Oggi che i ragazzi della I G erano impegnati in un compito, li osservavo uno a uno. Mi chiedo quale descrizione di loro è più appropriata. Che cosa vedo io, con quali tratti li identifico.

Riotti: fra i tanti Andrea, Massimiliano, Danny, ecc. porta un nome "originale", vale a dire "antico": Pasquale. Quando detto i compiti a casa, anziché prendere il diario e la penna guarda stupito, come per dire: che sta succedendo?

Corbelli è come lui, quando assegno i compiti mi guarda sbalordito, ci mette un po' per riprendersi. Mi ricorda mio figlio in prima elementare: ogni mattina chiedeva: «Anche oggi?». Arrossisce, il rossore sulle guance è perenne, una soluzione adattativa "economica", per non doverci pensare ogni volta.

Fleuri: presentandosi al gioco di «mi ricordo...», ha detto: «Mi ricordo del giorno che ho creato il mio sito». Ora lo guardo ammi-

rata. Capisco vagamente la ragione del suo successo con i compagni: è uno "che sa il fatto suo". Si distrae di continuo, riempie fogli con scritte del tipo murales, e i suoi traffici non finiscono qui. Gli ho detto: «Continua così e alla fine dell'anno sarai bocciato». E lui: «Impossibile, io sono bravo».

Tonucci invece ha paura, paura di essere bocciato. Il giorno che gli ho chiesto perché non risponde mai alle domande ha detto: «Io sono timido, ho sempre paura. Anche alle medie ero così». Io a modo mio l'ho rassicurato: «Fai bene ad avere paura, la paura ti rende cauto, ti garantisce contro la tentazione di lasciarti andare...». Sembrava convinto, poi se ne è tornato al banco suo ondulando le spalle come un damerino. Non ho ancora capito se la lezione la segue davvero, intento com'è a sistemarsi di continuo i due riccioli laterali sulla fronte. Va fiero dei suoi pantaloni nuovi in stile militare, con la cintura stretta in vita e portata molto in alto, non molto in basso come usa adesso.

Marangoni: non mette la stanghetta alla *a* e nemmeno il puntino sulla *i*. Quanto al resto, si fa notare per la faccia da bambino e la corporatura "da uomo fatto". È un atleta, pratica uno sport (forse il calcio) da quasi professionista. È amico di Capriati, il quale ogni tanto se lo abbraccia. Sedevano vicini, li ho separati. Hanno accettato senza fiatare, eppure mi immaginavo di dover affrontare faticose contrattazioni. Strano come Marangoni sia acquiescente agli ordini miei, forse "obbedire" gli viene facile per la consuetudine con il "mister". Ora sta vicino a D'Angeli, uno bravo. Sta buono, ma si annoia, sbadiglia. Almeno prima lottava. Capriati gli ha fatto la campagna per farlo eleggere rappresentante di classe: un voto plebiscitario. Ora devi dare l'esempio, ho detto. E lui: «Mi hanno voluto loro, io non volevo».

Corsetti: ha un dente canino cresciuto di traverso. Giorni fa si è assentato perché si è dovuto operare, al ritorno mi ha fatto vedere la ferita sul palato. Fa errori di ogni tipo, di tutti i tipi, quando scrive e quando parla: perché ho il dente malato, dice lui. Ha un taglio degli occhi "orientale", furbesco, ma è un agnellino.

Gionfriddo: è quello che diventerà, da grande, “una brava persona”. Riservato, diligente, sobbalza quando sente il suo nome. Di lui un compagno ha scritto: «Porta i capelli dipinti sulla testa», chissà che cosa voleva dire...

Carandini: che dire di lui? È bravo, è l’allievo che tutti sogniamo. Uno che in altri tempi sarebbe stato “normale”. Qui è una quasi-eccezione. Studia ogni giorno, senza affanno. Suo nonno lo aiuta nelle ricerche, gli stampa le pagine dei *Promessi sposi* da Internet.

Reyes e Puruggan sono stranieri. Tutti e due hanno fatto le medie qui. Reyes è preoccupato di non saper rispettare le regole di impaginazione. Per i margini do loro due possibilità: tre centimetri a sinistra e otto a destra, oppure la “mezza colonna”, rigorosamente mezza per chi fa errori di grammatica, più di mezza per gli altri... Reyes non ha ancora deciso in quale categoria stare. Si agita, all’inizio consegnava il foglio sgualcito, ora va meglio: prima di mettersi a scrivere disegna i bordi con la matita e la squadra.

Osservo la tensione che si crea durante il compito in classe. Io, dalla cattedra o passando tra i banchi, provo a garantirne la durata. Riotti non sembra minimamente turbato dalla eccezionalità del momento. Tra una chiacchiera e l’altra riesce a scrivere e a non perdere il filo. Lui. Gli altri non si perdono una sua battuta di spirito, sono tutt’orecchi.

Rosalba

Roma, 13 ottobre

Caro Giuseppe,
oggi, pensa un po’, ho parlato ai ragazzi di identità e cambiamento. Ricordi la metafora che usa sempre Bateson? L’equilibrista sta sul filo e cambia continuamente la posizione del bilanciante – e delle braccia, dei piedi, ecc. – per restare dove sta, *per non cambiare*.

Per una settimana i ragazzi dovevano tenere un diario: «Prendete nota di come cambia una persona, oppure un animale, una pianta, nel corso del tempo».

Oggi ho letto alla classe le pagine scritte da Provenzano: aveva osservato quel giocherellone di Manzi a cui è stato cambiato il posto due volte nell’arco della settimana, e ora sta seduto da solo quasi attaccato alla cattedra. «Un compito riuscito? – ho chiesto alla classe – Ha rispettato le consegne? Ha notato, ha registrato davvero dei cambiamenti?». Discussione. Marangoni ha detto: «Ma in fondo, dal compito di Provenzano viene fuori che Manzi *fa sempre le stesse cose!*».

In effetti Provenzano ha raccontato la *stabilità* nel *mutare* del tempo... È stato qui che ho tirato fuori la storia dell’equilibrista e in aggiunta la teoria generale sull’apprendimento e l’evoluzione. Il silenzio era totale. C’è sempre una grande partecipazione (stavo per dire “emozione”, ma forse questa riguarda più me) quando si toccano i presupposti: Come è fatto il mondo vivente? Che cos’è un animale, un uomo che impara a convivere con il “doppio vincolo”, con il paradosso?... E via divagando.

Per te – scienziato per davvero – queste non sono soltanto divagazioni...

Rosalba

Roma, 15 ottobre

Caro Giuseppe,
ieri in II G una ragazza è caduta in quello che io chiamo – da anni – “l’errore di Pomponio”.
Devi sapere che tanti anni fa, quando insegnavo nella scuola media, avevo una classe terribile, tutti maschi (ah! come invidiavo quelli che insegnano alle magistrali: tutte donne!). Molti di loro

venivano da un quartiere periferico di Bari: caseggiati cadenti, strade male illuminate, al centro la piazza deserta, qualche ragazzino dietro al pallone. Questa classe faceva disperare tutta la scuola. La diedero a me perché ero l'ultima arrivata. L'alunno Pomponio era alto e grosso, faceva il pugile. Ai miei occhi di allora, non esperti, sembrava un uomo, e lo "rispettavo", lo lasciavo stare, come fa una donna (del sud) riguardo al maschio di casa. Naturalmente non studiava mai e mai un'assenza, sembrava venisse a scuola solo per riposarsi. Al primo banco, si distoglieva dai suoi pensieri solo per mettere a tacere la gazzarra quando lui aveva mal di testa.

Un giorno stavo spiegando (lottando per spiegare) le congiunzioni subordinanti, in particolare la differenza tra "perché" e "affinché". Scrissi una frase alla lavagna: «L'ascensore si è fermato perché è andata via la corrente». Cosimo Pomponio alzò la testa, lesse la frase, ne fu colpito, e chiese: «Di che marca è l'ascensore?». Io dissi che questo non c'entrava niente, e tuttavia presi sul serio la sua domanda: «Gli ascensori – dissi – vanno a corrente elettrica, eccetera». Lui replicò: «Non era un ascensore Bellomo». Suo cognato lavorava alla ditta Bellomo. Alzò le braccia come per annunciare il Verbo, e rivolto alla classe disse: «Gli ascensori Bellomo non si fermano, anche quando non c'è la luce». Seguì un applauso.

Ieri Monica Cardelli ha detto qualcosa di simile. Ha commentato la frase scritta alla lavagna, che esemplificava l'uso dei correlativi *né...né*: «Marco non è né bello né intelligente, tuttavia ha successo», dicendo che era impossibile, che per avere successo eccetera eccetera. Allora, come faccio ogni anno, ho raccontato la storia di Pomponio, e come ogni anno ho assegnato la paternità dell'errore a chi per primo c'è cascato: ieri, in II G, Cardelli. Uso il metodo di denominare gli errori con la persona che li fa perché ho scoperto che così se li ricordano: per esempio, l'errore di Colosimo riguarda la paragrafazione (a ogni frase, punto e a capo); l'errore di Provenzano è mettere la congiunzione dopo la copula («La rotazione agricola è *quando...*»), e così via.

In *Alfabetizzazione e oralità*⁹ Scoles e Willis sostengono che: data una certa frase, gli alfabetizzati sono in grado di esaminarla a prescindere dal suo significato, ignorando cioè il suo riferimento a una qualche realtà "esterna". Ciò che della frase diventa oggetto di studio è il piano "interno": i fonemi, i sintagmi (nel nostro caso: né bello/né intelligente). Diversamente da quanto avviene nelle società alfabetizzate, le società non alfabetizzate sviluppano una "grammatica" che tiene conto *sempre* della realtà a cui il linguaggio si riferisce, vale a dire che accettano o rifiutano una frase non analizzando la sintassi, l'ortografia, ecc. ma sulla base di proprietà essenzialmente *pragmatiche*. Un esempio: «Mario rubò i soldi a Luigi» è "sbagliata" perché «Mario non lo doveva fare». Questa grammatica, che noi chiameremo "di Pomponio", viene chiamata dai linguisti "estensionale"¹⁰.

Nella scuola superiore, noi abbiamo a che fare con ragazzi da lungo tempo alfabetizzati, eppure perfino durante la lezione di grammatica, quando è chiaro che conta solo il livello "intensionale", l'interesse verso l'aspetto pragmatico del messaggio emerge spontaneamente: con una spontanea *confusione di piani logici*.

Ciò non accade per tutti i ragazzi, s'intende. Di regola essi colgono l'errore "di tipo logico". Ma a me interessa non tanto la regola quanto l'eccezione.

Nel caso che ti ho appena raccontato, il persistere di modalità di pensiero "ingenuo" rende evidente una verità sacrosanta: quello di Pomponio e di tutti gli altri è un "errore scolastico"!, e il pragmatismo di questi ragazzi ingenui dimostrerebbe quanto il linguaggio sia nato e si sia radicato in modo non scisso dalle cose che dice. Tutto ciò mi riporta a domande che da tempo mi arrovellano: che cosa si acquista, e che cosa *si perde* con l'istruzione?

Anni fa all'università di Mogadiscio ho insegnato l'italiano a degli studenti somali, in particolare il linguaggio della scienza (dovevano poi iscriversi a una facoltà scientifica). Erano quasi tutti

⁹ A cura di D.R. Olson - N. Torrance, Raffaello Cortina, Milano 1995.

¹⁰ Cfr. il cap. 13 di *Linguisti, alfabetizzazione e intensionalità*, del libro di Olson e Torrance citato, in particolare le pp. 238-240.

poco alfabetizzati, ricchi della loro cultura orale. «Che cosa insegni in Italia?», mi chiese uno studente. E quando dissi che insegnavo *italiano agli italiani* dapprima si mise a ridere, poi disse: «In Somalia è diverso, il somalo qui lo sanno tutti».

Ecco, e se stesso sottovalutando che si può “soffrire” di *troppo* alfabetizzazione?

Alle volte, poi, mi viene il sospetto che noi “occidentali” stiamo correndo il rischio di disconnetterci dal resto del mondo... E siccome nessuna risposta mi viene facile, provo con Bateson ad allargare la domanda: «Qual è la struttura che connette tutte le creature viventi?».

Rosalba

Roma, 16 ottobre

Caro Giuseppe,

siamo in I G e l'argomento della lezione per tutta la settimana è la descrizione. A descrivere i ragazzi sono stati esercitati lungamente già alle medie e conoscono già un gran numero di regole. Eppure... Dato un racconto – una nave corsara che va verso le Antille –, l'esercizio chiedeva di completare il testo inserendo una descrizione: la descrizione del capitano della nave. Facile, no? Invece molti ragazzi – i più “ingenui” – *spontaneamente* completano l'esercizio *non* descrivendo il capitano, ma *raccontando* che cosa lui fa.

Coltivare nei ragazzi la loro *naturale tendenza a narrare*: è senz'altro positivo, e tu, da scienziato, lo rivendichi anche per la tua materia. Ma a scuola dobbiamo “culturalizzare la natura” (scusa la definizione affrettata). E mi torna il dubbio: perché censurare la tendenza a vedere le cose nel tempo (narrare) affinché imparino a vederle come fossero fuori del tempo? (descrivere, generalizzare, dare definizioni...). Cosa si guadagna? Cosa si perde? E come si fa

a contemperare esigenze contrapposte? Per esempio, si può ignorare del tutto il rigore del linguaggio scientifico?

Prendiamo la definizione.

L'esperienza mi dice che quando un ragazzo, interrogato, inizia col definire correttamente ciò che poi dovrà sviluppare, è già sulla buona strada. È stato in Somalia, insegnando il linguaggio scientifico a partire da zero, che ho capito quanto è importante nelle culture scritte definire un concetto in una o due frasi, in un linguaggio altamente formale.

Insomma, definire è una cosa seria, tanto seria che viene quasi la tentazione di far ripetere a pappagallo le definizioni prese dal libro. Molti insegnanti, anche di materie scientifiche, dicono invece ai ragazzi: «Esprimiti con parole tue». Io credo che proprio qui non si debba barare: non è forse qui che si identifica il linguaggio scientifico? Si può accettare una definizione fatta alla bell'e meglio soltanto nella fase iniziale, per partire da lì e portare poi i ragazzi a riflettere sulle peculiarità, sui vincoli, sulla brevità, sulla densità..., anche *l'eleganza* è una delle caratteristiche della definizione. Serve a scuola ragionare su queste sottigliezze? Qualche dubbio ce l'ho, ma invece di coltivare il dubbio, con i ragazzi ragiono di sottigliezze.

Quanto al riassunto, qui l'assenza di incertezze è pressoché generale: a scuola si deve imparare a riassumere, senza se e senza ma.

Ti racconto ciò che è accaduto ieri. Mi è stato chiesto di verificare la preparazione in storia di un ragazzo che viene da un'altra scuola, un allievo di seconda che ha un debito formativo. Non si è preparato, questa estate non ha studiato niente: l'ha detto lui. Prendo il libro, gli faccio leggere un paragrafo: vediamo se sai riassumere ciò che hai capito. Il paragrafo diceva press'a poco questo: «Insieme con l'arte del levigare la pietra, gli uomini del neolitico, i quali ormai vivevano in comunità numericamente più grandi, sviluppano l'arte dell'addomesticamento degli animali, imparano a selezionare i semi per l'agricoltura, ecc.». Incertezza, silenzio. «Qual è l'idea centrale?», gli chiedo. E lui, dando un'occhiata al libro: «Gli uomini del neolitico erano più numerosi».

Forse conosci l'aneddoto dell'antropologo che spiega agli abitanti di un villaggio africano con l'aiuto di un filmato come si usa un certo congegno, mettiamo una trivella a mano, e quelli, alla domanda avete capito? avete domande da fare?, rispondono: «Dove è finita la gallina?». La scena era stata filmata, e nel filmato si vedeva una gallina che per tutto il tempo ha razzolato alle spalle dell'antropologo.

Racconto ai ragazzi questa storia quando capita che uno commetta l'errore di rendere centrale una informazione secondaria. Da quel momento, per designare la natura dell'errore diciamo: «Tu hai visto la gallina».

Rosalba

Firenze, 28 ottobre

Cara Rosalba,

il tuo alunno Pomponio mi ha ricordato mio figlio Filippo. Anni fa, facevo con Filippo i compiti di matematica per le vacanze. Un problema parlava di un certo Marco, di quarantadue anni, sposato a una Carla. La somma degli anni della coppia faceva sessantatre. Quanti anni aveva Carla? Filippo stette a lungo in silenzio (o così parse a un padre insegnante), poi disse che chi scriveva questi esercizi era davvero scemo: quando mai una ragazza di ventuno anni sposerebbe un "vecchio" (sic) di quarantadue! Ricordo che discutemmo a lungo se queste coppie esistessero davvero oppure no. Il suo interesse era giustamente altrove rispetto al compito richiesto.

E sempre Pomponio mi ha fatto ricordare cose passate: i tempi in cui insegnavo al serale. Non tanto per l'impegno che nei miei "studenti della notte" era altissimo, specialmente confrontato con quello delle classi che avevo al mattino, ma per l'assenza, nella descrizione che fai di quel ragazzo, dell'esuberanza tipica degli

adolescenti. Perché Pomponio ha molto in comune con i miei alunni adulti, che venivano in classe con una cartella già piena di storia vissuta.

Quel rispetto che tu portavi all'alunno Pomponio – come una donna (del sud) al maschio di casa – io lo portavo ai miei alunni; una sorta di soggezione come di un figlio laureato (del centro) di fronte al padre, che ormai sovrasta per cultura ma da cui è sovrastato per tutto il resto.

Per loro, come mi par di capire per Pomponio, la definizione di studente perdeva molto del potere connotativo. Troppo poco infatti avevano da spartire con la vita dello studente, molto più giusto dire che questi uomini diventavano studenti in un pezzetto serale della loro vita. Però quanto valore attribuivano a quel piccolo e faticoso segmento!

Certo non mancavano aspetti atipici e curiosi rispetto ai criteri usuali che abbiamo della vita di classe, come l'intervallo che si dilatava in una sorta di pausa-cena con i banchi apparecchiati con un tovagliolo, una bottiglia di vino e una bella fetta di pane. Alle ultime ore c'era sempre qualcuno che si addormentava (quasi sempre il fornaio cedeva prima delle undici). Eppure qualche volta mi viene da pensare che quella fosse vera scuola.

Non ti ho parlato dei miei anni al serale solo per l'analogia d'atteggiamento dei miei adulti con il tuo giovane pugile – ho ben chiaro, Rosalba, che è solo una somiglianza superficiale – ma perché hanno molto influito su quello che penso del famoso "errore di Pomponio".

Errore senza tempo, difficile da sradicare per le sue connessioni con l'atteggiamento psicologico molto naturale che privilegia l'esperienza soggettiva diretta e confida nel senso comune.

Anche nelle classi di oggi sono convinto che ci siano molti alunni che commettono l'errore di Pomponio. Colgono i significati complessivi e non riescono – spesso nemmeno ci provano – ad analizzare gli aspetti strutturali del discorso. È un atteggiamento analogo a quello che nella mia materia li porta a cercare in fretta la

definizione più semplice di ciò che vedono, evitando la fatica di osservare e descrivere dettagliatamente quello che sta accadendo, oppure la preferenza verso aspetti non centrali, non pertinenti, per noi insignificanti ma per loro significativi (sì, anche i miei vedono spesso “la gallina”).

È un errore senza classe sociale, ma ovviamente più difficile da rimuovere nei vari Pomponi, che di scuola non ne vogliono, perché è soprattutto a scuola che gli “errori di tipo logico” possono apparire come errori. Nella vita quotidiana infatti, il pensiero estensionale tutto sommato funziona. È tipico delle società non alfabetizzate, ma non c’è una crescente analogia tra queste lontane civiltà e la nostra, occidentale, che Ong ha definito a *oralità secondaria*¹¹. In effetti con le macchine si dialoga, ma l’interattività di oggi affida ad esse la gestione dei tempi della comunicazione, dominio che era assente, invece, nel concetto d’interazione. Il linguaggio diventa sempre più iconico, bidimensionale come lo schermo del computer, appunto, senza profondità perché non cerca, anzi ostacola, la combinazione con altre *letture*.

Ed è ancora un’icona, quella della clessidra, che segnala i tempi della macchina e scandisce quelli delle nostre risposte: tutte le azioni riflessive sono costrette in un angolo, imprigionate in tempi senza soggettività.

Tutte cose che sappiamo bene, come conosciamo bene l’effetto della televisione, la “cattiva maestra” di Popper, «ladra di tempo e serva infedele»¹².

Tuttavia non mi sento di usare i toni apocalittici che si sentono spesso in sala docenti.

Non è affatto detto che una società che riscopre l’oralità – ma con modi e forme nuove, appunto *secondarie* – non possa essere comunque riflessiva e civile.

Quello che invece è sicuro è che la lingua che parla la scuola non è più in sintonia con la *lingua madre* dei ragazzi. Ci sono molti pre-

¹¹ W.J. Ong, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986.

¹² K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Venezia 2002.

supposti impliciti nel nostro insegnamento che non hanno più il carattere di postulati, e dovremmo rimetterli in discussione, serenamente. Le cose a cui chiediamo di pensare e che chiediamo di fare a scuola sono sempre più lontane da quelle che i ragazzi pensano e fanno quando non sono a scuola. Eppure, proprio per questa minor pertinenza nel contesto delle loro vite, la scuola ha paradossalmente sempre più importanza. Diventa l’unico luogo dove si gioca al “gioco del raddoppio”: si parla delle parole, si decide sulle decisioni, ci si interroga sulle domande da porci. Luogo del *deuteroapprendimento*, dove si scava alla ricerca di un tesoro, tanto prezioso oggi, che appare così superfluo, ma tutt’altro che semplice da portare alla luce. Non saremo in grado di aiutare nessuno senza essere consapevoli che il passaggio dal livello complessivo (o estensionale) a quello analitico (intensionale) è per molti ragazzi un triplo salto mortale. Conquista alfabetica in epoca di riscoperta dell’oralità.

Un passaggio *non spontaneo* da fare in un ambiente *non naturale* come la scuola. C’è niente di più difficile? Quando siamo in laboratorio, faccio fare molta fatica ai miei alunni. Rallento sempre i loro ragionamenti, discutiamo a volte di una definizione per ore (sì, anche per me la forma delle definizioni è cruciale nell’educazione alla mentalità scientifica). Pongo delle questioni e voglio che scrivano la loro risposta su strisce d’acetato, che poi ricompongo sulla lavagna luminosa. In gruppo discutiamo delle risposte di ciascuno, tutte ugualmente proiettate sulla parete (sulla lavagna ci sono sette o otto risposte in contemporanea). Minaccio il taglio della mano a chi l’alza per rispondere a voce, evitando di fare la fatica di riflettere prima per iscritto.

Ma sono consapevole della fatica che fanno, come lo sono delle tante assurdità che proponiamo loro. So di dovermi far carico della motivazione del loro impegno, perché nulla e nessuno fuori dall’aula lo giustifica più veramente, e sento con la stessa chiarezza che potremo giudicarli solo *dopo* che avremo proposto loro una scuola complessivamente meno assurda.

Non sono per niente d'accordo con chi trancia giudizi categorici sui nostri giovani (stupidi, ignoranti...). Prima diamo una scuola di qualità, per tutti e per ciascuno, spendiamo per aiutare i più sprovvisti di risorse e motivazioni (senza chiuderli in riserve indiane) e poi saremo legittimati a discutere di quello che, comunque, ci sembrano essere.

È molto superficiale pensare che i nostri alunni siano gli stessi di cinquant'anni fa, solo progressivamente più scemi e svogliati. Ma veramente non è possibile fare di meglio? Ancora non siamo in grado di accontentare Popper, che già un secolo fa sognava una scuola che non pretendesse risposte non sollecitate a domande mai poste? Tu, riflettendo da studiosa di Bateson quale sei, mi scrivi che barcamenandosi nei doppi vincoli gli uomini imparano a crescere. Bene, anche noi docenti dobbiamo prendere atto che in quello che scegliamo di fare a scuola si misura un doppio vincolo: da un lato deve avere un valore disciplinare – vincolo epistemologico – dall'altro deve “adattarsi” alla mente di chi apprende – vincolo psicologico.

Come dice mio fratello Andrea, al senso del dovere che chiediamo ai nostri alunni corrisponde, per noi, il dovere di dar senso al loro apprendere.

Giuseppe

Firenze, 29 ottobre

Voglio tornare alla questione della “intensionalità”. Anche nelle scienze ci sono grandezze estensive e intensive ed è interessante il confronto con le grammatiche. Nelle scienze, le prime dipendono dalle dimensioni del campione che si sta analizzando, le seconde sono invece una proprietà del materiale, indipendenti dalle qualità dell'oggetto specifico. Estensivo, per esempio, è il peso, intensiva la

densità. Ma la differenza concettuale e psicologica non è cosa da poco. Il peso è degli oggetti, la densità delle sostanze. Tra oggetti e sostanze c'è un salto abissale di livello d'astrazione: il peso appartiene alla sfera della percezione, e Piaget proprio a questo ha imputato il *décalage*¹³ della sua conservazione, cioè il ritardo rispetto al concetto di conservazione della sostanza, attraverso cui i bambini capiscono che il peso non cambia se schiacciamo una pallina di creta per farne una pizza (in effetti la sola percezione direbbe che pesa meno la pizzetta perché preme su tutta la mano e non solo su un suo punto); la densità è il peso di *una unità* di volume. La diversa complessità è già tutta in queste poche parole. Ogni insegnante minimamente ragionevole parte dal peso per poi introdurre la grandezza *derivata* della densità. Derivata appunto, non solo matematicamente ma anche psicologicamente, perché dal caso dell'oggetto, di ferro per esempio, si passa alla classe di tutti gli oggetti fatti di ferro.

Tutta questa tirata per dirti che l'“errore di Pomponio” mi sembra un bel punto di partenza. Anzi, *il* punto di partenza per risolvere il nostro doppio vincolo.

C'è dell'altro: gira intorno all'idea di utilizzare la discussione sulla “marca Bellomo”; ma devo fare un passo indietro.

Non solo, come diceva Vygotskij¹⁴, l'apprendimento precede sempre lo sviluppo (siamo tutti avanguardisti!), ma oltre a questa fatica, oggi chiediamo ai nostri alunni una sorta di “atto di fede”: *credere* nello sviluppo che la scuola cura, sapendo che questo è solo uno dei loro futuri possibili, e forse, oggi, nemmeno il più remunerativo. Oggi, sempre di più, la scuola sembra una madre che chiede alla figlia di mettere da parte una dote inutile per un matrimonio che non si farà. Se la società impone di adattarsi a cambiare anche fino a undici mestieri nel corso della vita, perché spendere tanta

¹³ Le opere di Piaget sono numerose, come gli scritti sulla sua teoria. Io considero molto bello e completo il testo di J.H. Flavell, *La mente dalla nascita alla adolescenza nel pensiero di Piaget*, Astrolabio, Roma 1971.

¹⁴ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.

energia per essere qualcosa di preciso? Se padri e madri se la sono cavata con poca istruzione e mestieri precari, non si capisce perché i figli dovrebbero darsi tanto da fare a scuola se quel precariato comunque è nel loro futuro.

Giuseppe

Roma, 29 ottobre

Caro Giuseppe,

te lo dico spesso, tra le righe e qualche volta sopra le righe...: a procurarmi non poche perplessità non è tanto l'insegnamento dell'italiano quanto un certo insistere nel voler *istruire* i giovani contrastando la "naturalità" del loro crescere, pensare, agire, ecc., ignorando la loro "personale epistemologia", per dirla con Bateson.

Con l'istruzione si acquista da un lato e si perde dall'altro. Agli occhi di alcuni – i nostalgici dell'età dell'oro (se è mai esistita) di un'umanità perfettamente integrata con il mondo vivente – si perde soltanto, e qualcosa di fondamentale: una sorta di "innocenza", anche in senso letterale: la capacità di non-nuocere. «Sempre sia il mio cuore aperto ai piccoli / uccelli che sono il segreto del vivere / qualsiasi loro canto è meglio del sapere...» dicono i versi di una poesia di Cummings¹⁵ che amo citare.

E se fosse sbagliato "mettere in riga il mondo"?

So bene che spostando l'attenzione tutta e soltanto sulla "naturalità" dell'apprendimento rischiamo di cadere in una semplificazione grossolana, anche di comodo: una buona scusa per lavarsi le mani, per lasciare le cose come stanno (e spesso le cose stanno malissimo). Tuttavia è pur sempre una "verità", e cioè una possibile descrizione di un fenomeno che altri spiegano in altro modo, questo: è l'istruzione, è la cultura che identifica l'essere (il divenire) umani.

¹⁵ «May my heart always be open to little», in E.E. Cummings, *Poesie*, Einaudi, Torino 1974, p. 167.

Tra le abitudini di pensiero che abbiamo preso da Bateson ce n'è una fondamentale: ammettere e coltivare "visioni molteplici del mondo". Ce lo ripetiamo continuamente: contemperare due e anche più sguardi relativi allo stesso oggetto. Non è la paralisi dell'agire, come qualcuno potrebbe pensare, ma un salto di livello logico, un agire in parte consapevole e in parte no dentro la cornice più vasta che Bateson chiama "storia naturale" («[...] senza storia naturale ogni conoscenza è *morta*, opaca o bigotta»¹⁶).

Non ci è dato di vedere e giudicare le cose da un punto esterno dal quale cogliere la "verità ultima". E allora, di fronte a questioni che mi tirano in due direzioni opposte – entrambe a mio giudizio "vere" – mi chiedo piuttosto: questa faccenda *come è più conveniente pensarla*?

Mi dirai che la questione che ponevo prima (*l'innocenza* contrapposta a qualcosa come *l'esperienza*) rimanda non tanto al "cosa" insegnare ma al "come" insegnarla. Questo lo capisco benissimo: ci sono *modi* di trattare il sapere che guastano "l'estetica del vivere", che rendono "morta" ogni conoscenza... E io ce la metto tutta a trattare le cose che so e a stare con i ragazzi curando l'"estetica". Eppure mi torna spesso il dubbio che tenerli chiusi in un'aula scolastica sia davvero necessario. E ammettendo che l'istruzione a livelli superiori continui a occupare un posto alto nella gerarchia dei valori di una società democratica (e ciò non mi è difficile ammetterlo) mi chiedo anche: istruire sì, *ma per quanto tempo*? Qual è la misura ottimale? E questa misura è uguale per tutti? C'è una soglia che non va superata, pena l'insorgere di "patologie"? E che danno fa una istruzione "non-riuscita"?

Per mia esperienza, è proprio nelle scuole di livello superiore, specie quelle che non sono licei, che l'istruzione *non riesce*, o riesce solo per una percentuale bassa di allievi. Qui, al biennio soprattutto, si dimostra il lato "in-sensato" e necessariamente coercitivo dell'istruzione. Solo "costretti", gli esseri umani (liceali e non), nella

¹⁶ G. Bateson, *Una sacra unità*, Adelphi, Milano 1997, p. 354.

fase di crescita, accettano di stare rinchiusi in una stanza a sentir raccontare “strane storie” e a prendere sul serio, ad applicarsi in cose che “non hanno senso”.

Ma questa nostra cultura, raffinata (o solo complicata?) sul piano formale, è forse *per come è fatta* selettiva? E veniamo allora a quella che chiamerei la “seconda verità”: questa nostra cultura non richiede forse che venga perduta l’originaria innocenza, vale a dire la capacità naturale, che è di ogni essere vivente, di “ragionare per connessioni”, di percepire, di coltivare prioritariamente le *relazioni*?

Per un alfabetizzato occidentale, la perdita (possibilmente precoce, già alle elementari) dello sguardo “infantile” sul mondo costituisce infatti *un vantaggio*. Gli studi sulla mente ci dicono che gli apprendimenti che si sedimentano nel profondo e che perdurano sono quelli che si acquisiscono nei primi anni di vita, perciò è un vantaggio essere instradati precocemente verso processi mentali governati dalla logica astratta, dal linguaggio formale (“proposizionale”, come lo chiama Raffaele Simone¹⁷), proprio come è un vantaggio per chi voglia fare il pianista l’essere addestrato da piccolo all’ascolto e alla esecuzione della musica.

Come forse ti ho già detto, in II G perdo spesso la pazienza, in I G mi succede di rado (a proposito, io riesco ad affezionarmi davvero a una sola classe: è così per te?). L’altro giorno mi sono arrabbiata moltissimo perché non riuscivo a cavare da loro una frase decante dopo aver spiegato e rispiegato le proprietà del gerundio. Loro le regole le intuiscono, le sanno applicare, ma io pretendo che imparino a usare il linguaggio logico-formale proprio delle teorie, che sappiano argomentare attorno a una teoria: nel nostro caso, *spiegare, dare una definizione* del “soggetto nascosto” del gerundio. Demarco, calmo, ha detto: «Lei non si preoccupi, noi abbiamo capito, solo che non lo sappiamo dire».

Rosalba

¹⁷ Cfr. *La terza fase*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 128-135.

Roma, 30 ottobre

Caro Giuseppe,

rinunciare a insistere con “chi non ce la fa”, con chi “non è portato” per gli studi teorici? Accettare che siano differenziati i percorsi? Chissà. A patto che nel percorso detto “di serie B” vengano impiegati gli insegnanti *migliori*, il meglio che oggi c’è sul mercato. Parlo di una scuola dove il “sapere” non sia separato dal “saper fare”, dove insomma si coltiva una mente non-divisa: è qui che potrebbe nascere un’idea di istruzione nuova e un tipo di essere umano pienamente umano. Mi dirai che questa scuola è stata già inventata: che altro sarebbero gli istituti professionali! In linea di principio hai ragione. Ma non è forse, quella, una scuola *trattata* da serie B? *Vissuta davvero* come una scuola “inferiore”?

E ritorno a quella che ho chiamato “l’altra verità”, radicata in molti adulti istruiti, inconsapevolmente in molti insegnanti di scuola superiore, anche i buoni insegnanti, anche i più democratici. Guardiamo come adattano il programma affinché rispecchi il “livello della classe”. *Abbassare il tiro* è una soluzione che “avvantaggerà” i ragazzi: andare incontro ai loro gusti, alle loro tendenze, non affaticarli troppo, non chiedere l’impossibile! – e chissà che l’“impossibile” non sia ciò che ragionevolmente essi potrebbero capire e imparare.

Dai discorsi che sento fare sugli studenti “raccattati” ho tratto una riflessione generale: un insegnante insegna bene ai ragazzi *che gli assomigliano*. Con quelli che non gli assomigliano si dispera, non li capisce. E quando, dopo faticose contrattazioni, riesce a ottenere dieci righe di riassunto senza strafalcioni, la data del congresso di Vienna... potrebbe chiedersi: ne valeva la pena? E se fosse che altre curiosità, altre passioni stavano mettendo radici e io le ho disseccate mettendoci il concime sbagliato, adatto a un’altra pianta?

Accostando (non sostituendo) una “verità” all’altra, riuscendo a contemperarle entrambe, a vivere cioè dentro un “doppio vincolo”, la domanda: che cosa è andato perduto? diventa una domanda *legit-*

tima. Provo a precisare mettendomi nei panni (e mi viene facile) dell'insegnante dubbioso: che cosa non ho educato della sua mente che poteva più facilmente e con maggiore efficacia essere educata? Che cosa non ho valorizzato di ciò che potenzialmente egli ha già e poteva acquistare altro valore? Quel poco – dieci righe, una data – garantisce davvero la “struttura che lo conetterà” alla società in cui vive? A quella parte della società che *io insegnante* considero, nel bene e nel male, espressione della migliore tradizione culturale?

Nel frattempo, mi chiedo, è forse andato perduto *uno sguardo nuovo*? (Che succede se diventa importante “saper guardare la gallina”?). Io non l’ho capito, e se l’ho capito non l’ho saputo né raccogliere né assecondare né metterlo in primo piano... perché, mi dico nei giorni “neri”, questo sguardo nuovo non mi “parla”, e quindi *non so educarlo*. Ed è proprio in quei giorni che mi appare non-legittima la pretesa di “mettere in riga” una visione del mondo che poteva crescere a suo piacere, nella sua forma.

Però, però..., e qui mi viene in soccorso l’altra “verità”: in quale altro luogo, se non nella scuola, poesia e prosa, mito e scienza, sentimento e ragione, possono convivere e combinarsi in uno stesso pensiero?

Ma allora, chi mai sarà questo “educatore”?, il quale vede sfuggire di mano “l’estetica dell’essere vivi” (per non dire dell’innocenza) se mai l’ha conosciuta...

Rosalba

Firenze, 31 ottobre

Cara Rosalba,
voglio raccontarti una storia.

Balli è un mio alunno di quest’anno che ha cambiato classe dopo appena una decina di giorni. Ho conosciuto la madre. È venuta in Presidenza a scrivere la domanda di passaggio ad altro indirizzo.

Poche parole al Preside, non più di mezza pagina. È una signora molto giovane a cui ho pensato fosse sufficiente dettare le parole burocratiche del caso. Invece la madre ha riempito le poche righe d’errori di tutti i tipi. Si è vergognata, di me e del figlio, ha ricopiato la domanda dicendomi di scusarla ma anche la seconda copia era uno schifo. È stato allora il ragazzo a intervenire dicendo alla mamma che stesse tranquilla e la lettera al Preside la ricopiava lui, per la terza volta: lei l’avrebbe solo firmata.

Tu, Rosalba, sai il dolore quasi fisico che provo di fronte a queste scene, quindi credimi quando ti assicuro che è stato solo per la sorpresa che non sono riuscito a risolvere prima e meglio la situazione – per esempio scrivendola io al computer, come faccio spessissimo quando vedo per tempo i segni dell’analfabetismo. Ma quello di cui vorrei dirti davvero è il *peso*, enorme, che ho misurato sulle spalle del mio Balli, chiamato ad assumere verso la madre un atteggiamento che ribaltava i ruoli fra loro. A quindici anni, con pochissima istruzione, era già ben oltre la madre. Chissà quante altre volte gli sarà già capitato.

Lo stesso pensiero mi viene quando vedo gli alunni cinesi che traducono le norme dell’iscrizione ai loro genitori, veri ambasciatori di un’integrazione difficile, o quando arrivano la mattina assonnati per le notti di lavoro al telaio di Prato o nelle pelletterie di San Donnino.

Per tutti questi ragazzi, molto più adulti degli altri, molto più vissuti – come quelli del serale di cui ti ho parlato – e che restano quasi sempre ai margini dell’istruzione, si può e si deve offrire la stessa scuola di qualità, la stessa classe dei più bravi... Però, per agganciarli ai nostri discorsi di scuola, bisogna forse partire più da vicino, stare più dentro all’esperienza quotidiana.

Dalla parola alla frase; dalla frase alla parola; anche se il soggetto della frase fosse l’ascensore Bellomo.

Giuseppe

Roma, 1° novembre

Caro Giuseppe,
ma che fatica star dietro agli interessi dei ragazzi per “agganciarli”, come tu dici, ai nostri discorsi di scuola!

Già, i *nostri* discorsi. In un'altra lettera mi facevi osservare che «la scuola non è più in sintonia con la lingua madre dei ragazzi». Ma la scuola non parla, non può parlare nella lingua madre. Per il semplice fatto che la scienza (tutto ciò che è oggetto di *studio*) non è stata scritta nella lingua materna. E non mi sorprende che questo ritorno al linguaggio materno-naturale sia uno come te a sostenerlo: un fiorentino che insegna scienze, non una meridionale come me, lungamente smaliziata da studi linguistici. Io la lingua madre *la insegno* (al Sud era e forse è ancora quasi lingua straniera), e vedo i ragazzi inciampare di continuo nell'errore, e non perché la lingua madre è troppo diversa dai linguaggi formali della scienza ma perché gli *assomiglia troppo*: è qui la difficoltà, è qui l'inganno.

Tu, crescendo, hai assimilato il linguaggio scientifico al punto che non ne avverti più l'estraneità: per te, quel linguaggio è per davvero “materno”. Il caso ha voluto che il passaggio sia stato graduale, indolore, forse non lo hai avvertito. Come non l'abbiamo avvertito da ragazzi io e i miei fratelli: tra noi e la scuola c'era di mezzo un padre che correggeva i nostri svarioni e voleva che parlassimo come un libro stampato (per me l'emancipazione è stata non soltanto andare via di casa ma poter dire le cose in modo sgrammaticato). Ma per i *nostri* ragazzi, cosa ci corre in mezzo? Proprio quel “triplo salto mortale” di cui parli. Un salto che per alcuni è davvero “mortale”: vedi quelli che abbandonano gli studi, quelli che arrancano fino alla fine...

Ricordi quello che ti ho detto di Marguerite Yourcenar immersa precocemente nella letteratura, e Norbert Wiener che leggeva Darwin e Spencer a sei anni... Persone fuori del comune, dirai. Dietro ogni “genio” ci sono storie così. Però, le persone “geniali” – in quanto casi “estremi” come lo sono i casi al loro esatto opposto – ci fanno capire meglio la “normalità”.

In una lettera precedente ti ho parlato dei vantaggi di una precoce “alfabetizzazione alta” (linguaggio proposizionale, saper generalizzare, definire, ecc.). I destini degli studenti si giocano in famiglia, nella cura della mente e del corpo – non guasta una buona alimentazione. Mi dirai che ho scoperto l'acqua calda. Allora diciamo anche questo: per uno come Balli, che ha una madre non istruita, può diventare cruciale il divenire *consapevole* che si tratta davvero di un triplo salto mortale, e che questo difficile salto ha una valenza *politica*. Ricordi Gramsci? Nel progettare una scuola di tutti, che sapesse dare a ogni “cittadino” la possibilità di diventare “governante”, Gramsci sapeva bene che non sarebbe stato facile far accettare l'aspetto non dilettevole dello studio a chi, abituato alla fatica del lavoro, vedeva le complicazioni dello studio come *un trucco* a suo danno («Vedono il figlio del signore compiere con scioltezza e apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lacrime e sangue, e pensano che ci sia un “trucco”») ¹⁸.

Mi viene in mente quello scrittore americano, nero (non ricordo il nome), che da piccolo abitava in un sobborgo newyorkese, in un caseggiato dove norma erano il crimine, lo spaccio di droga, la prostituzione e così via. Si chiese: come faccio a uscire di qui? La scuola! Andare bene a scuola, prendere una borsa di studio... E così fece. Senza andare oltre oceano, la storia di Giuseppe Di Vittorio ¹⁹, che da ragazzo, bracciante, studiava a lume di candela con un dizionario e un quaderno... Casi isolati. Però, nel passato, ne ho avuti allievi così: rari, ma li ho avuti. Ragazzi che, come dici tu, si facevano una dote “non richiesta da alcun matrimonio”.

Rosalba

¹⁸ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. III, Quaderno 12, 1555, Einaudi, Torino 1975.

¹⁹ Giuseppe Di Vittorio (1892-1957), segretario generale della CGIL dal 1945.

Cara Rosalba,

ho appena finito di leggere la tua lettera. Come sempre è sincera, appassionata. Più di altre per me coinvolgente. Sembri rispondere in anticipo alla mia ultima che ti ho scritto. Ti voglio rispondere subito, a caldo e senza rileggere. Poi ci saranno occasioni per riflettere.

C'era una volta...

...una ragazza che in Inghilterra lavorava come parrucchiera. Era fidanzata con un ragazzo che le voleva bene, o almeno tutto lo faceva pensare. Due lavori normali, ma sufficienti per poter contare su un futuro in linea col loro presente: il sabato sera passato al pub, con gli amici; qualche ubriacatura ogni tanto come da regolamento per sentirsi liberi da regole. Una casa, dei figli.

La ragazza decide di iscriversi all'università. Perché lo fa? Forse perché su quel futuro non vuole più contare.

Corsi serali che il college inglese organizza per gli studenti lavoratori. Il tutor che le viene assegnato è un professore di letteratura, molto disincantato sui vantaggi dell'istruzione, che non avrebbe nessuna voglia di perdere tempo con una parrucchiera, se non fosse imposto dalle norme. Il loro è inizialmente uno scontro: lei entusiasta, che vuole imparare di tutto; lui annoiato, che non crede nelle parrucchiere che vogliono istruirsi, né nel suo lavoro all'università. Lei che gli invidia la cultura, il linguaggio; lui che non sa più cosa farsene.

A una lezione, il professore domanda agli studenti perché un uomo che viene colpito da una tegola in testa mentre passeggia è una disgrazia ma non una "tragedia". La ragazza produce nella classe un effetto dirompente osservando che per la letteratura non sarà una tragedia, ma per chi l'ha presa in testa sì.

In un altro momento, quando il tutor le propone di cimentarsi su un possibile componimento per l'ammissione ai corsi universitari, dal titolo *Come risolverebbe il candidato i problemi tecnici di messa in scena del Peer Gynt di Ibsen?*, la ragazza risponde in un rigo che basterebbe darlo alla radio...

Lentamente, dopo le prime arrabbiate, il professore viene colpito dalla spontaneità e dall'originalità del pensiero della ragazza, cose che vede perdersi nei suoi studenti regolari, spenti e stereotipati.

Alla fine del percorso, alle soglie dell'esame d'ammissione, il professore fa di tutto per convincere la ragazza a tornare al suo lavoro, al fidanzato, al pub del sabato sera; tutte cose più vere di quelle che cerca nell'università. La esorta a tenersi la sua testa e il suo forte accento dialettale, di sfuggire all'omologazione, unico destino che l'attende dentro l'università.

Arriva il giorno della prova. Il tema che esce dalla busta chiusa è proprio quello sulla messa in scena del *Peer Gynt*...

La sera il professore le chiede notizie, le dice che spera che abbia scritto alla commissione quel rigo che lei aveva tanto difeso di fronte a lui come legittima risposta.

La ragazza risponde che era stata tentata, ma alla fine aveva deciso di scrivere quattro pagine, accettando di misurarsi sul terreno che le veniva proposto. Il professore le chiede perché, che cosa l'avesse convinta, che cosa sentisse d'aver imparato per accettare di stare al gioco.

Lei risponde che era stata un attimo a riflettere prima di decidere come affrontare la prova. In quel momento aveva ripercorso tutto quello che la scelta di studiare aveva significato per lei. La separazione dal fidanzato e dai vecchi amici, la rinuncia alle certezze, la fatica, le umiliazioni e tutto il resto. Poi si era resa conto di avere già vinto la sua scommessa. Si era resa conto che era *libera di scegliere* se e come svolgere il componimento. Per la prima volta in vita sua aveva sentito di poter decidere tra più *futuri possibili*.

C'era una volta...

...un uomo che saliva con la macchina verso l'Amiata.

In un tratto disabitato un vecchio corre all'impazzata per la discesa sotto la pioggia. Proprio mentre sta oltrepassando una macchina, cade a terra sulla strada. L'uomo alla guida si ferma, lo aiuta a risollevarsi: la faccia coperta di sangue, pronuncia frasi sconnesse. Poco dopo sopraggiunge una macchina che si ferma accanto alla

sua. È il figlio che inizia a offendere il vecchio padre che è di nuovo scappato dall'ospizio dove l'hanno rinchiuso.

Si viene a sapere che il vecchio non correva per sua scelta: la sua capacità di controllare le gambe non era più sufficiente per frenarsi lungo quella discesa così ripida.

Tutto questo gli era già successo: sapeva di essere imprigionato dagli anni assai più che dalle mura dell'ospizio, eppure tentava di nuovo la fuga.

Un vecchio fuori di testa, dice quel figlio sgradevole. L'uomo che l'ha soccorso decide che quando ripenserà all'accaduto si ricorderà di una testa fuori dal recinto, del sogno di un vecchio di sfuggire all'unica possibilità di futuro che gli veniva concessa.

Delle due storie una è vera l'altra inventata. Ma che importanza ha? Parlano entrambe del diritto alla possibilità; di averne finalmente una, di averne ancora una.

Non ti sembrano comunque due "menti non-divise" che hanno imparato il valore della libertà di scelta nel corso della loro vita? Imparato da chi? Insegnato direttamente dalla scuola? Forse la risposta non c'è. Appreso e basta, frutto della combinazione di scuola ed esperienza; né solo contenuto, né solo metodo: un'emergenza delle buone relazioni giocate su buoni contenuti.

Tutto qui, per ora. Nella prossima lettera ragionerò ancora sulle due storie.

Giuseppe

Roma, 4 novembre

Caro Giuseppe,

ho letto le tue storie. La libertà di scegliere "si impara facendo esperienza". Altrove, la scuola non basta. «Da giovani bisogna correre la prateria», ci diceva all'università Vittorio Bodini, ispanista e poeta.

Oggi, in II G, solita musica: chi non sta attento, chi non prende a cuore la propria concentrazione, chi non si attrezza perché il filo dei discorsi rimanga teso... «Studiare è un'impresa troppo faticosa! Alla vostra età bisognerebbe essere per strada e correre la prateria». «Io, alla vostra età... – ho aggiunto – se avessi potuto a scuola non ci sarei andata. Ci sono andata perché mio padre non immaginava per me un destino diverso». Stupore generale. «E voi? – ho detto guardando negli occhi quelli degli ultimi banchi – C'è qualcuno tra voi non obbligato? Che può sfuggire a una tale condanna?». «Ma che dice?! –, avranno pensato –. Questa qui sta dicendo tutto il contrario delle prediche che sentiamo a casa...». «Che senso ha far male l'unica cosa che *qui* vi viene chiesto di fare?», ho detto. Traccio alla lavagna la freccia del tempo e indico la punta della freccia: «Voi siete qui, non tornerà indietro questo tempo. Se lo perdetes, se perdetes le occasioni che questo tempo vi offre, le perdetes e basta».

A scuola tutto viene predisposto perché tutto funzioni come un orologio: il sogno di un universo newtoniano in perfetto accordo con regole certe e immutabili e in tutto e per tutto prevedibili è come se si fosse miracolosamente realizzato. Orario delle lezioni pronto già dalla prima settimana di scuola, la campanella elettronica non sbaglia un colpo, collegi, consigli di classe, persino data e ora degli scrutini di giugno li sappiamo già a settembre, il regolamento d'istituto al capitolo giustificazioni delle assenze disciplina il dettaglio (i ritardi: di un minuto, non si giustifica, da due in poi sì, a dieci si entra alla seconda ora...), le circolari avvertono giorno per giorno di nuove evenienze, e anche di queste vengono regolamentati causa ed effetto... Eppure, tutto intorno congiura affinché il filo si perda. Basta un giorno di vacanza inaspettata – uno sciopero per esempio – a cui furbescamente viene fatta seguire la richiesta dell'assemblea degli studenti (è sabato), il lunedì successivo magari io ho il giorno libero... e il martedì mi ritrovo in mezzo al mare. Con somma gioia dei ragazzi: «Ma noi pensavamo che... lei mica ci aveva detto che...». Ognuno ha un libro diverso, io stessa non ricordo niente.

Al “tanto” che ci scodella il programma (i libri di testo, non ne parliamo) io mi sforzo di contrapporre il “poco” selezionando il “meglio”: i granelli di sabbia in cui si concentra il significato e il senso del mondo intero: due ottave di Ariosto, un sonetto di Petrarca, di Foscolo, un film di Olmi..., e poterli ricordare, richiamare.

Varcato il cancello della scuola, sui ragazzi si riversa un mondo che con la scuola non ha a che vedere. Il centro dei loro discorsi qualche volta siamo, sì, noi, ma i nostri tic, le nostre debolezze, chi è simpatico e chi no... L'altro giorno ho chiesto a Riotti: «Come andavi alle medie in italiano?» e potevo evitarmi la domanda, che tanto la risposta già la sapevo: «Tutto bene. La professoressa era simpatica».

Andiamo dicendo da qualche tempo che *la relazione è prioritaria* rispetto ai termini, agli oggetti implicati nella relazione: io e te, da bravi batesoniani, non leggiamo forse il mondo “creaturale” sotto questa luce? Essendo Riotti e compagni creature viventi, al primo posto per loro c'è il modo di relazionarsi (buono o cattivo) degli insegnanti. Eppure quando sento parlare della “simpatia” degli insegnanti do i numeri: ma che c'entra adesso, che vuoi che me ne importi se ti piaceva o no la professoressa!

Io per quello che mi ricordo, dalla media in su, non ho mai pensato ai miei professori in termini di “simpatia”, forse non li consideravo nemmeno come “umani”. Ma lasciamo perdere. Io appartengo alla preistoria e, alla mia età, il passato viene letto per apparire “migliori”.

Rosalba

Roma, 7 novembre

Caro Giuseppe,

oggi alle mie tre ore se ne sono aggiunte due (la collega di scienze è in permesso). Cinque ore di fila. Una buona occasione per correggere i compiti individualmente. Puoi immaginare quanto mi

costi organizzare tutto in modo che gli altri si tengano impegnati. Ho scelto perciò un racconto dall'antologia: lettura ed esercizi, ciascuno lavori con il compagno di banco. Scarso il controllo da parte mia. I “buoni scolaretti” subito ubbidiscono: la testa sul libro e l'occorrente per scrivere. Capriati fa il pazzo. Non gli pare vero di potersi esibire a tutto campo nel ruolo che gli sta a pennello del pacione romano. Ma non è il rompiscatole classico. “Partecipa”, come suol dirsi. Però vuole stabilire con me un rapporto privilegiato, che a lui sia permesso ciò che ad altri è severamente proibito: dire la battuta quando capita – cioè a sproposito –, uscire ogni cinque minuti, fare i compiti sì e no, scrivere le i senza il puntino... Mentre correggevo i temi uno a uno, si è seduto accanto a me: «Posso?», ha detto portandosi la sedia sulla cattedra. E si è messo a commentare gli errori che via via sottolineavo e spiegavo al compagno di turno. Al momento del voto perorava la causa.

È venuto il suo turno. Il suo tema era zeppo di errori (la punteggiatura: due virgole in tutto), voleva il sei, mentre io gli ho dato quattro, allora è ritornato tra i banchi sparpagliando penne e quaderni lungo il cammino. Poi ha chiesto di uscire, le braccia alzate: «È urgente!».

Mi domando cosa fare con lui. Assecondare un rapporto che lui vorrebbe d'amicizia quando invece devo metterlo sotto torchio? So che il pomeriggio vaga tra il bar, la palestra e il negozio dello zio. E so che a scuola incontra adulti diversi, che ne resta colpito, ma vorrebbe da noi insegnanti un'approvazione che non possiamo dargli: per come è e per quello che fa. Se non cambia è destinato alla bocciatura. E questo sarebbe niente; quello che è peggio è che se continua così si rafforza in uno stile che lo penalizza, lo inchioda al ruolo del “buffone di classe”. Per i compagni, un diversivo, per lui solo amarezze (nascoste dietro un'esibita soddisfazione di sé).

Devo “catturarlo” *facendolo diventare bravo*: non appena dirà o scriverà una cosa sensata, lo loderò platealmente. Altre volte ha funzionato, ma questi trucchi riescono quando un insegnante sa identificarsi nel mondo di un ragazzo, e soltanto se la classe ha piena fidu-

cia in lui. Per conquistarmi questa fiducia mi impegno io per prima (ma non sempre ci riesco) ad essere una “brava scolaretta”: mai trascurare la verifica dei compiti, concedersi pochi “fuori programma”, rispettare tempi, scansioni. Anche per quel che riguarda i manuali in uso: mai trattarli con sufficienza! Non li ho forse scelti io?!

L’antologia di quest’anno è un librone del quale salverò venti o trenta pagine al massimo. Sempre così: adottato un’antologia e poi non mi piace.

Ci fu un periodo – due o tre anni di fila – in cui adottai un’antologia di classici-classici: *Iliade*, *Odissea*, *Eneide*. Niente altro. Per due anni solo questo (e pochissimo altro). Mi chiederai se ha funzionato. Ha funzionato.

Come la scriverei io un’antologia? Solo il meglio, solo i capolavori. Non è vero che le cose “facili” sono le più adatte. O che esista una gradualità. Non riesco a immaginare niente di più bello (e di più “facile”) di Omero, Virgilio... passi dai *Dialoghi* di Platone. E poi Dante, Petrarca, Ariosto, Foscolo, Leopardi... da leggere e rileggere. Per racconti e romanzi c’è la biblioteca: letture da fare a casa. Alla “mia” antologia (che per la verità non è una mia trovata: ce ne sono state così nel passato, editorialmente degli insuccessi) aggiungerei sintesi storiche e biografie quasi in forma di romanzo. Un libro scarno, senza note; magari in corsivo le riflessioni di qualche filosofo o scienziato, o critico letterario (cinque o sei righe), le note invece da costruire insieme, e così gli esercizi: che ci sta a fare, sennò, l’insegnante?

Rosalba

Firenze, 8 novembre

Cara Rosalba,

ti ho proposto nell’ultima mia lettera due storie che ho associato sotto la suggestione delle tue parole. Vorrei provare adesso, con più calma, a ragionarci sopra.

Tu poni problemi vivi, che toccano il senso dell’insegnamento e la qualità delle relazioni – “genealogiche” le definisce Ida Dominijanni²⁰ – attraverso cui questo si realizza a scuola. Sei sicuramente consapevole che non ci sono risposte certe e, se ce ne sono, sono tante.

Io che di risposte non ne ho, che forse nemmeno le ho cercate con convinzione, temo di non essere in grado di reggere con te una conversazione a questo livello. Ma con le mie due storie volevo proporti un altro punto di vista, sapendo di non rispondere alle questioni, ma per spostarle sullo sfondo di una rappresentazione che non perde comunque di significato perché lascia i soggetti in carne e ossa al centro della scena.

Tu mi scrivi – anche a proposito del tuo alunno Capriati – che forse un docente deve potersi immedesimare nei propri alunni. Io penso che non deve essere così. Se fosse vero, per quelli come me, che insegnano in scuole che non avrebbero mai frequentato da studenti, sarebbe un bel problema. Secondo me, invece è importante imparare a “non contare” sui nostri alunni.

Non contarci, nel senso che dobbiamo insegnar loro a camminare perché camminare è bello e utile. A prescindere da dove andranno – in fondo da qualunque luogo, sapendo camminare, si può tornare indietro – e anche se ci fanno arrabbiare perché non si rendono conto dell’importanza per loro stessi dell’imparare a camminare.

Il gusto delle passeggiate è un frutto maturo.

Ricordo quando andavamo in montagna con i figli, tutto facevano meno che “passeggiare”. A tratti correvano avanti, poi restavano indietro. Cercavamo di abituarli ad andare con passo regolare perché potessero arrivare più lontano, senza stancarsi subito, ma sapevamo bene che non potevano godersi nello stesso modo di noi adulti quelle camminate. Erano piccoli, alti più o meno come le

²⁰ I. Dominijanni, giornalista de *il manifesto*, ha partecipato a un dibattito sulla scuola a Firenze all’interno del Social Forum Europeo (6-10 novembre 2002). Con questo termine intendeva sottolineare lo scambio tra generazioni che si realizza nelle relazioni scolastiche.

piante a fianco del percorso e quindi il panorama che vedevano con i loro occhi era davvero diverso dal nostro, che potevamo alzare lo sguardo fino alle montagne.

Allora ce li mettevamo sulle spalle e le cose andavano un po' meglio (tranne che per le spalle), ma così non avrebbero mai imparato a camminare...

Adesso che ci ripenso, ricordo che le uscite più divertenti erano quelle quando riuscivamo a inventarci lungo il percorso una storia in cui si inserivano le cose che vedevamo o facevamo sul sentiero. Solo esteriormente, quindi, la nostra esperienza era uguale alla loro; l'andare con lo stesso passo, finalmente insieme, era diventato possibile lasciandoli vivere la passeggiata a modo loro. Come un'avventura che dava senso, per loro, alla fatica che facevano nel salire.

Fa riflettere.

Molte volte ci arrabbiavamo, ma non eravamo veramente arrabbiati con loro: volevamo capissero che noi ci tenevamo, come capita a te con i tuoi alunni.

Penso che tu faccia bene ad arrabbiarti, ma *per* loro più che *con* loro.

Dare possibilità di scelta non è cosa da poco, anche se non garantisce sulla scelta.

Io, nel mio piccolo, cerco di imparare ad essere soddisfatto quando mi sembra di aver allargato l'orizzonte dei miei alunni, anche se questo farà da sfondo a scelte di vita povere, diverse da quelle che vorrei per loro.

Tu sai bene che il contesto conta molto. Può far scattare, per contrasto, la consapevolezza in qualunque momento della vita che quella scelta è "povera". Ma, appunto, in qualunque momento della vita. Il nostro successo o insuccesso non lo misuriamo nei tempi del nostro contatto con loro.

Mi rendo conto che nel mio caso può sembrare più facile questa proposta di "vita docente": io parlo di chimica, cerco di far rivivere il favoloso mondo degli scienziati, qualcosa comunque che non tratta direttamente questioni valoriali e che resta lontana dalla real-

tà di tutti i giorni. Si potrebbe pensare che sono meno in gioco di un insegnante delle tue materie.

Non è questo il punto. Il punto è che sono in gioco come gli altri, ma meno degli altri posso illudermi di dirigerlo fino a un risultato certo.

Ma quali certezze è ragionevole cercare?

Non è facile rispondere. Io prima di tutto sento il bisogno di essere sicuro della qualità di ciò di cui sono unico responsabile: buone proposte sulle cose da imparare, trasmettere passione, desideri, ambizioni. Pretendo di essere seguito, anche se sono disposto ad attenderli o rintracciarli se scantonano. Non cerco, però, *segnali di "somialianza"*.

Giuseppe

Firenze, 9 novembre

Cara Rosalba,

trovo che tra la struttura scolastica e le storie che vi si svolgono ci sia una relazione per molti versi analoga a quella batesoniana tra *forma* e *processo*. La mia idea è di occuparci sia della forma, che ci *compete*, sia dei processi, che ci *coinvolgono*. Mi pare di averti già scritto che mi piace molto l'idea di una scuola che coinvolge i ragazzi in un'*impresa collettiva di valore*. Valori vissuti in prima persona, che possano diventare *storie di valori*.

La "forma" della nostra scuola è usurata, anacronistica, obsoleta. Se i contenuti e i metodi non funzionano, non ci sono buone relazioni che salvino la situazione. La "simpatia" è un ingrediente importante ma hai ragione a dire che se è l'unica qualità di un insegnante non è una qualità.

Vorrei raccontarti qualcosa della mia esperienza di studente, sopravvissuto al liceo degli anni Sessanta-Settanta, per chiarirti meglio il peso che attribuisco alla forma.

Ho dei ricordi molto vivi della mia esperienza di studente liceale. Iscritto alla prima nel 1977, la maturità esattamente trent'anni fa. Anni di tumulto, non solo ormonale. Nella memoria ho tutti o quasi i compagni, molti professori ma nulla, dico *nulla*, della scuola insegnata. Questa tabula rasa della memoria "contenutistica" non la sento come una conferma della priorità delle relazioni – non credo che nemmeno ci faccia bene stabilire delle priorità – più semplicemente non c'era niente degli insegnamenti che mi abbia davvero "segnato dentro".

Certo vi è molto di mio in questo disastro liceale. Entrai in prima come vincitore di concorso nella scuola media per uscirne dopo cinque anni col minimo impegno, il minimo dei voti e la certezza che, se dopo la quinta ci fosse stata una "sesta", non sarei sopravvissuto.

Eppure avrei ben voluto allora essere coinvolto, almeno quanto oggi ricordare qualcosa di scuola, non soltanto i compagni, le amicizie, in generale i valori umani. Perché quello era il momento della cultura disinteressata non finalizzata e non specialistica, dove trovare aiuto per impadronirsi degli strumenti di cittadinanza. Li ho conquistati da autodidatta; nella scuola, certo, ma quasi *nonostante* la scuola.

Fallimentari non erano tanto le persone e le relazioni, per lo meno non tutte, quanto la proposta che mi veniva fatta. Quella forma con cui leggiamo le storie scolastiche non la vedo granché modificata, anche oggi che è diventata ancor più anacronistica rispetto alle caratteristiche nuove dei ragazzi – peggiori? E se anche fosse questo, ci assolve forse dal riflettere su quale scuola vada proposta loro? Oggi, prima del saper leggere, scrivere e far di conto *serve ridare un motivo per farlo*, dice Gardner. Io aggiungerei che è altrettanto importante insegnare a *ri*-leggere, *ri*-scrivere, fare *altri* conti. Abbiamo alunni malati dai troppi messaggi, linguaggi, saperi dozzinali di senso comune. Abbiamo bisogno di una didattica dello svuotamento e della ricostruzione.

Ma tu ti sfoghi per la loro poca partecipazione, e hai ragione.

Giuseppe

Roma, 12 novembre

Caro Giuseppe,

che te ne pare di come vestono le nostre ragazze? Disposte a cedere su tutto tranne che sulla lunghezza delle loro imbarazzanti magliette (l'imbarazzo è mio). Eppure credo che qualcuno dovrebbe dirlo a Cardelli e Velati che a scuola non ci si dovrebbe vestire così... Oggi avrei voluto chiamarle in disparte, parlare loro da donna a donna, ma non l'ho fatto, non so quali siano le parole adatte per una questione tanto personale.

Il disappunto mi resta dentro, e per non alimentarlo apro subito il libro e senza fare l'appello inizio la lezione.

Il nome. Il capitolo l'avevano già studiato (tutti? ovviamente no) e due ore mi bastano appena per precisare, farli riflettere...

Finita la prima ora, insofferenza negli ultimi banchi; nei primi l'aria persa. Perciò passo alla pratica con questioni terra-terra: i nomi in *-cia* e *-gia* come fanno al plurale? Che fine fa la *i*? Il plurale lo deducevano automaticamente, ma la regola non l'avevano studiata o non se la ricordavano. Allora, nuovo esercizio: un elenco di nomi. Il mio umore peggiorava a ogni incertezza. Insomma, a cinque minuti prima della fine della seconda ora, scrivete sul diario: ripasso del nome. Esercizi: tutti!

Nell'ora successiva mancava l'insegnante, e siccome sarebbe stata un'ora di diritto, abbiamo letto insieme le due pagine assegnate: diritto pubblico, diritto privato. I reati che ricadono nella sfera pubblica, evadere le tasse per esempio; l'uso privato dei beni pubblici: i muri dei palazzi utilizzati per fare le scritte, per esempio. «Noto da un po' di tempo che qui, a scuola, avete rispetto dei beni comuni», ho aggiunto. Le aule, per esempio, restano incustodite durante la ricreazione (ben venti minuti, e tutti sono fuori, al bar della scuola, nei corridoi) e non si registra un solo furto! In anni recenti, invece, la processione dei derubati che andava a chiedere giustizia al preside, collettivi convocati ad hoc, genitori che sporgevano denuncia contro ignoti... O sono diventati tutti più ricchi,

oppure sono tutti più civili. La seconda, a mio parere. Quindi ero sincera quando li ho lodati per come tengono pulita l'aula, perché non s'azzuffano... «Sono certa che nessuno di voi scrive sui muri – ho detto –. Voi fate ben sperare in un mondo migliore». Proietti ne ha approfittato per chiedere: «Allora ci toglie dieci esercizi?».

Rosalba

Roma, 15 novembre

Caro Giuseppe,

come la capisco la collega di matematica. La sua disperazione di ieri assomiglia alla mia di oggi.

Siamo sempre in II G: il testo argomentativo. Già a casa avrebbero dovuto fare gli esercizi. Verifica: hanno fatto i compiti i soliti quattro. Riassumo le regole dell'argomentazione e per esemplificarle leggo la recensione di un film presa da *La Stampa*. Mentre leggevo, e molto piano, notavo che il silenzio non era motivato da interesse, anzi, quasi tutti parlottavano sottovoce fra loro. Mazzanti scribacchiava sul diario, Proietti meditava fra sé cose sue, ecc. Ma ho fatto credere di non essermi accorta della *finta* attenzione e poi li ho puniti. Come immediata verifica, farete un elenco scritto degli argomenti che Lietta Tornabuoni ha addotto a favore del film. Sconcerto. Avevano preso quella lettura per un intermezzo, come fosse la pubblicità dentro uno sceneggiato.

«Mi sono distratto, vuole rileggere l'articolo?», dice Proietti.

E io: «No. Procedete. Quindici minuti di tempo. Varrà come interrogazione orale» (e mi troverò a dover dare 3 a tutta la classe, bel risultato! Ben mi sta!).

Consegnano i compiti, ne prendo uno e lo leggo ad alta voce: misera cosa. «Un'argomentazione poggia sui fatti, ho detto, non sui giudizi (è bello, è brutto, mi piace...). E poi, argomentare – e questo dovrete saperlo – significa mettere al centro una tesi».

Da qui, un sermone sulle responsabilità che riguardano soltanto loro («Io posso portare il cavallo all'abbeveratoio, bere è affar suo...»).

Il fatto è che Demarco, Proietti e gli altri fanno coincidere quello che chiamano "studio" con il semplice venire a scuola ogni mattina. Lo zaino con i quaderni e i libri, cinque ore di filato al proprio banco... Il mio dovere l'ho fatto! E invece noi sappiamo (io ne sono convinta profondamente) che la vera differenza sta nello studio *individuale*, a casa. È qui che i destini (scolastici e non) dei pieirini e dei gianni si dividono. Mi dici tu come potranno mai i Demarco, i Capriati fare il salto di livello se non si danneranno l'anima sui libri?

Il guaio è che quando una questione la prendi di petto (come ho fatto oggi) finisci con lo svilarla, porti il discorso su un piano sbagliato... e ti ritrovi tra le mani solo amarezza. Avrei dovuto invece fare come fai tu, tendere la mano e dire senza dirlo: vi capisco, queste cose sono lontane dalla vostra vita di ragazzi, ma proviamo insieme a far quadrare il cerchio, facciamo un passo alla volta. Insomma, stare al loro fianco, non *davanti* a loro, dietro una cattedra, e su un piedistallo!

Adesso che sono a casa, mi restano ben due giorni interi (sabato e domenica) per riflettere sui miei sbagli. Provo a elencarli:

1. assegno troppe pagine da studiare, troppi esercizi. Davanti a quel vasto mare è facile che molti scelgano di non imbarcarsi;
2. vado di corsa e non mi preoccupo che mi stiano dietro;
3. sono insofferente verso le loro innocenti (e prevedibili) trasgressioni;
4. non curo abbastanza il contesto: ho confuso clamorosamente i piani. L'ignoranza delle regole dell'argomentazione potrà mai essere corretta da una predica sui doveri del bravo scolaro?;
5. non mi controllo, finisco col dire una parola di troppo; ...aggiungi tu il resto.

A mia discolpa dico che mi fa rabbia la loro pigrizia, il loro defilarsi, la mancanza di orgoglio, quel loro sciupare le occasioni, ecc.

Mi accorgo adesso di aver seminato, questa mattina, solo inquietudine, e quel che è peggio un sentimento di sfiducia: quella lì, staranno forse dicendo, non sa nemmeno lei che caspita vuole!

Devo rimediare, vigilare sul mio umore, devo avere cura di me stessa. Domani farò un giro per villa Ada, dalla parte del laghetto... E lunedì saprò, senza averlo "programmato", voltare pagina.

Adesso dimmi tu una parola buona (e non farmi aspettare troppo).

Rosalba

Firenze, 15 novembre

Pazienta Rosalba, i nostri alunni sono ormai studenti "del mestiere", abituati ad adeguarsi a richieste stereotipate. Nell'ortodossia scolastica, la lettura di un articolo vale meno dello studio del libro di testo da pagina a pagina. A me capita qualcosa d'analogo con la disciplina in laboratorio: ci si può muovere, quindi è un po' meno scuola e un po' più ricreazione. Ma questa ortodossia è ancora un problema di "forma" che non si è imposta da sola. Ci vuole lavoro e, ancora, pazienza.

Tu mi dici spesso dei tuoi dubbi sulla naturalità del pensiero che viene dispersa, spesso ostacolata volontariamente dall'istruzione formale. Certo qualcosa si perde, ma tu stessa concludevi in un'altra lettera che la scuola resta l'unico, forse l'ultimo, luogo che tiene insieme la poesia e la prosa, l'oralità e l'alfabetizzazione: questo, mi pare, possa essere il pensiero forte che ci può assicurare.

Inoltre, una mente ecologica è quella in equilibrio col mondo naturale e ben inserita nella cultura. L'uomo senza cultura è meno naturale, preda del senso comune, degli stereotipi.

Dovrebbero i nostri ragazzi prendere coscienza del valore politico dell'istruzione? Sì, ma la presa di coscienza è sempre difficile.

Ed è vero che ce ne sono di ragazzi che "fanno politica" – nei movimenti per la pace, nel volontariato. Li ho visti alla recente manifestazione per la pace in Iraq. Ma ricordo anche quanti studenti di Firenze hanno disertato la scuola durante il Social Forum Europeo standosene alla larga dai luoghi di dibattito: a casa a dormire o davanti alla televisione. Impauriti. Credo che il motivo abbia molto a che vedere proprio con la loro debolezza come studenti, incapaci ancora di usare gli alfabeti per rileggere e comprendere le cose che accadono intorno: candidati naturali a un futuro da esclusi. Facili prede delle nuove forme di comunicazione e di coloro che riducono il significato dell'inserimento nella comunità a quello di seguire, tutti, gli stessi quiz televisivi.

Non trovano nessun problema a giudicare l'agire senza applicarvi i criteri del giusto, del vero e del bello che pure possiedono spontaneamente. Sono quindi divisi in due senza sentire alcuna contraddizione. Renderli liberi è lo scopo dell'istruzione: solo se liberi saranno veramente naturali, menti che tornano ad essere non-divise, capaci di seguire l'insegnante che "mette in riga il mondo" per trovare "la propria riga" nel mondo.

Giuseppe

Roma, 16 novembre

Caro Giuseppe,

hai presente le nostre uscite con i ragazzi? Quell'acchiappa-acchiappa chi sta indietro, chi si ferma al chiosco dei gelati, quelli che fingono d'aver sbagliato autobus e te li ritrovi alla meta e non sai come ci sono arrivati...

Prima di entrare nel merito delle storie che mi hai raccontato, voglio raccontarti anch'io una storia tratta da *I 400 colpi* di F. Truffaut: è la sequenza della lezione di ginnastica. La lezione si fa

per strada, il professore porta fuori la classe, e da vero atleta, vestito come dev'essere un corridore (maglietta e calzoncini bianchi), corre davanti ai ragazzi a passo cadenzato e regolare. Quelli corrono a modo loro, e dapprima lo seguono, infreddoliti, con il cappotto abbottonato stretto sui calzoni alla zuava, sciarpa e berretto, le scarpette non da ginnastica; vanno dietro di lui a due a due, a tre a tre. E a due e a tre, man mano si nascondono in un portone, o cambiano strada... La scena si chiude con l'immagine del professore che corre da solo.

La domanda è: lui lo sa? Lo sa che sta perdendo via via i ragazzi? E se lo sa (e io sono convinta che lui lo sa), *perché non si volta mai?*

Ho ragionato a lungo su questa storia, al di là delle intenzioni del regista. L'ho letta come metafora di un rapporto gerarchico (e anche della *segretezza*: tema che ricorre spesso nei nostri incontri di studio, nei seminari del Circolo Bateson, e di cui ti parlerò in un'altra lettera): chi sta sul gradino più in alto deve chiudere un occhio, e qualche volta due occhi, per concedere a chi sta in basso qualche innocente libertà: purché resti *non svelata*, purché non se ne parli.

Nel film di Truffaut ho poi trovato esemplificato un rapporto tra padri e figli, insegnanti e allievi che è stato della mia adolescenza. Quel prendersi cura dei ragazzi ma mai fino in fondo, senza prendere sul serio i moti dell'anima – le speranze, le paure... -: la strada per crescere, per adattarsi al mondo dovevano trovarla da sé. Così era per i ragazzi della scuola media che ho avuto negli anni Settanta, a Bari.

Non c'è società che non si impegni a istruire i piccoli: ogni società lo fa a modo suo, e la trasmissione culturale può consistere nell'insegnare a scuoiare un capretto, a potare alberi, a riconoscere il volo degli uccelli... Dalle nostre parti un ragazzino deve saperne di chimica, di storia antica, moderna, di informatica, ecc. Ma quando la trasmissione culturale non funziona, chi e cosa deve produrre *adattamento*? È il sistema di istruzione che deve adattarsi alle richieste (nuove) dei giovani? Oppure sono loro che devono *forza-*

tamente adattarsi? Far sperimentare loro la caduta nel precipizio oppure evitare che si portino sull'orlo del precipizio?

In I G abbiamo letto alcuni passi della *Lettera al padre* di Kafka. Era così l'educazione di una volta, ho chiarito alle loro facce sconcertate: va bene la severità, ma un padre che umilia il figlio, che denigra gli amici del figlio! Questo proprio no! Eppure, erano loro stessi a non giustificare l'irricoscenza del figlio nei confronti dei sacrifici fatti dal padre per farlo studiare.

La cura dei figli, la vicinanza dei padri ai figli, l'essere comprensivi e amici dei figli – ho detto – è una “moda” recente. Prima sarebbe stata una eccezione. Solo le madri erano amorevoli, e non sempre: il giovane Leopardi, per esempio, non trovò mai un posticino nel cuore gelido di sua madre («La prego di volermi bene», le scriveva da Roma). Per proseguire il discorso, ho assegnato come compito una lettera a Franz Kafka, oppure (a scelta) a suo padre, immaginando una cosa che in verità non accadde: che lui avesse letto la lettera del figlio. C'è, persino, chi ha difeso il padre: «Caro Franz, tuo padre sembra cattivo, ma ti vuole bene...».

Tempo fa trovai su un giornale un'interessante chiave di lettura dell'episodio di Ettore sulle mura di Troia. Astianatte piange terrorizzato in braccio alla nutrice al vedere il padre con quel po' po' di armamentario addosso. Ettore allora si toglie il cimiero e lo poggia per terra. Ma *non si toglie la corazza*. A viso scoperto prende in braccio il figlio e se lo stringe al petto con la corazza addosso. Da questo modo di congedarsi dal figlio (e dalla vita: Ettore sa che tra poco andrà a morire), potremo trarre un insegnamento. Tra padre e figlio non c'è mai (non dovrebbe esserci) un contatto *diretto*, c'è sempre un diaframma, un “impedimento”. La corazza può essere più o meno spessa, dura o flessibile, *ma c'è*.

Estendiamo questa metafora al rapporto tra noi e i nostri ragazzi: da quale pratica di vita, da quali esperienze trarremo insegnamento per indossare, a scuola, la corazza del giusto spessore?

Ripeto la domanda: far sperimentare loro la caduta nel precipizio oppure evitare che si portino sull'orlo del precipizio? E noi per

primi, quale nozione abbiamo di dove e di come noi stessi stiamo precipitando?

Anche qui, è come lo spessore della corazza: imparare a riconoscere il *limite*, sapendo bene che siamo portati, noi esseri umani (con l'aggravante di "occidentali"), a violare i confini, a considerare "progresso" ogni sorta di superamento di antichi modi di pensare e di agire, a considerare ogni sorta di barriera come ostacolo solo momentaneo, una sorta di muro di Berlino che la tecnica e la scienza prima o poi prenderanno a picconate.

Vedo che mi sto allargando, e che potrei scivolare nell'apocalittico. Però, mi ricorda Maria Rocchi (la nostra saggia amica), non è tempo questo per pensieri "deboli" o troppo cauti: dobbiamo pensare "in grande".

Rosalba

Roma, 17 novembre

Caro Giuseppe,

è da un bel po' di anni che i voti (a numeri) mi sembrano una grande trovata. Non è che non ne veda la balordaggine (dare un numero a una persona!), però mentre da giovane mi sarei fatta torturare pur di non prendere sul serio questa storia di "dare numeri", adesso li trovo un'eccellente risorsa in caso di emergenza. Come sono andato? – chiedeva ogni cinque minuti un ragazzo che anni fa mi faceva disappearare, uno che stava sempre sul chi vive. E io, all'istante: sette. Questo "trucco" funziona perché hanno "fede": nei numeri e in me.

Piuttosto ragionerei sull'opportunità di dichiararlo o di tenere segreto il voto.

Ai miei tempi, dopo un'interrogazione il voto non si doveva sapere. Forse, senza averlo consapevolmente deciso, con questo trucco i professori ci tenevano sulla corda. Facciamo l'ipotesi che sia ancora utile tenere gli studenti in uno stato d'allerta (non c'è

vera conoscenza senza pathos), allora: quali nuovi espedienti noi dovremo inventare?

Prendiamo la questione più in generale: se la scuola è un'*organizzazione gerarchica* (e non potrebbe essere altrimenti), come rende manifesta la gerarchia? E il voto: che c'entra?, dirai a questo punto.

Vista in astratto, la scuola, presa nella sua intera configurazione, non è diversa da qualsiasi altro sistema gerarchico che, a garanzia della sua stabilità, deve vigilare su come e dove vengono diffuse le informazioni. E allora, che voleva dire nella scuola del passato la non-comunicazione del voto? Il fatto che l'affissione pubblica dei voti finali fosse preceduta dalla segretezza dei passaggi intermedi? (come in un Conclave, a cui segue l'annuncio pubblico: *Habemus Papam*).

La mia ipotesi è che in quel caso la segretezza comunicava *sulla forma della relazione*, vale a dire che *confermava il piano gerarchico dei rapporti*.

Mi obietterai che quella "stupida segretezza" serviva solamente a marcare una distanza, che obbediva cioè a una logica di autorità esasperata. Esasperata, sì, eppure a mio parere ben tollerata perché conforme a modelli più generali di educazione: i padri non davano conto ai figli delle loro scelte, nemmeno del perché li picchiavano. Spesso buttiamo in mare procedure antiquate, vecchi contenuti, ecc. prima di chiederci e di avere davvero compreso a quale esigenza rispondevano (qualche volta mi viene da pensare che abbiamo irriso ai "pensierini" della vecchia scuola elementare senza aver sostituito qualcosa che educi altrettanto stabilmente l'automatismo della frase formale).

Guardiamo ora i procedimenti correttivi: *retroazione e calibrazione*, come ci insegna Bateson, intendendo per retroazione il cambiare, il correggere via via in corso d'opera (come quando correggiamo la punteggiatura, l'ortografia, ecc.), e per *calibrazione* il cambiamento dell'intero processo: una correzione su molti fronti, compresa la correzione di noi stessi. All'interno di questo quadro teorico, il non comunicare il voto poteva indurre nell'allievo comportamenti di *costante autocorrezione*: egli non sa come è andata l'interrogazio-

ne, deve continuamente verificare dal procedere delle lezioni se “ha fatto la cosa giusta”.

Noi il voto lo diciamo subito, e se non è positivo mettiamo in atto strategie correttive ad hoc. Ci auguriamo anche che la correzione “normativa” riferita a un singolo errore (retroazione) comporti per lo studente la correzione di sé (la giusta “calibrazione” della sua persona). Ciò invece non avviene: il singolo caso di regola non modifica la *classe* dei casi.

Proviamo a pensare che la segretezza del voto comportasse per davvero una correzione del sé. Facciamo l'ipotesi cioè che l'implicito messaggio “devi conformarti alla situazione” mirasse non alla correzione di un oggetto specifico ma al *carattere* dell'allievo e al *contesto*. E oggi? Quali analoghi messaggi abbiamo sostituito a quei meta-messaggi, che siano altrettanto incisivi e facilmente percepibili?

E ancora: attraverso quali messaggi, attraverso quali rituali noi oggi tracciamo la differenza adulto-giovane, e comunichiamo e confermiamo la relazione gerarchica? (vedi la corazza di Ettore).

Per concludere. So di aver toccato una questione delicata e di aver corso il rischio di fraintendimenti, e già qualcuno, nel Circolo Bateson, mi ha messo in guardia: queste tue riflessioni potrebbero essere *tradotte meccanicamente* in singole azioni “gerarchizzanti”! E il decalogo delle cose da tenere segrete non può essere stilato una volta per tutte...

Veniamo allora a un'altra domanda: qualora ammettessimo tratti di non-comunicazione, chi, cosa costituirà per noi la garanzia che avremo scelto ciò che davvero conviene tenere segreto?

Come ti ho detto altre volte, i miei studenti somali ridevano del fatto che noi in Italia insegniamo l'italiano agli italiani. Noi somali, dicevano, la nostra lingua *semplicemente la parliamo*.

Ed è così per i bravi maestri. Hai presente il maestro del film *Essere e avere*²¹? Che fanno di tanto speciale lui e i maestri come lui? *Semplicemente insegnano*. Vale a dire che in un rapporto con-

²¹ Film-documentario di N. Philibert (Francia 2002).

trassegnato da un costante dialogo, la non-comunicazione e il rispetto dell'altro nella gerarchia sono “una questione di stile”, e cioè di percezione inconsapevole delle soglie oltre le quali una parola di troppo, un atteggiamento poco conforme al ruolo rischiano di distruggere la relazione e di snaturare il contesto più ampio.

E io invece quella parola di troppo, specie in II G, quante volte me la lascio sfuggire!

Rosalba

Firenze, 17 novembre

Cara Rosalba,

mi hai parlato di contesti gerarchici e di segretezza. Provo a risponderti spostando il discorso sui rapporti di *continuità* fra generazioni. E ti parlo di “altri” ragazzi. Una Babele di ragazzi e ragazze che, alcuni anni fa, parteciparono al Social Forum di Firenze. Ricordo che si riposavano nel prato e, allo stesso tempo, ricordo l'incredibile disciplina e attenzione con cui seguivano le conferenze e i workshop. Una Babele alla rovescia, così la definì Guglielmo Ragazzino²².

Quell'esperienza è stata molto importante per me, perciò voglio rifletterci insieme a te. Solo apparentemente è fuori tema rispetto all'impegno che ci siamo assunti di scrivere sulla nostra esperienza scolastica. C'entra eccome.

I ragazzi e le ragazze che ho visto a Firenze in quei cinque giorni erano abitanti di un altro pianeta? Forse... E allora come sarebbe bello se la terra si lasciasse invadere da questi marziani!

Questa generazione che a scuola viene definita priva di interessi e ambizioni, che non connette e non capisce, conformista tanto in

²² Giornalista de *il manifesto*.

quello che indossa quanto in quello che pensa, ha mostrato in quella occasione una faccia che i conformisti non si aspettavano. Credo che i ragazzi che ho visto al Social Forum non siano una sacca residuale della deriva consumistica: pochi “corpi solidi” ancora “da fondere” da parte della nostra “modernità liquida” che, come dice Bauman, penetra, avvolge, trascina.

Può darsi siano davvero i primi visibili anticorpi che questa modernità produce.

Non credo di peccare di ottimismo (anche se ne abbiamo tutti bisogno) se dico che quasi settantamila deleghe, in gran parte paganti, non sono un fenomeno marginale. Settantamila persone, in maggioranza giovani, che hanno partecipato almeno a un giorno di dibattiti – ma spesso a tutti – facendo la coda per le cuffie, stando in seconda o terza fila in piedi ad ascoltare relatori che raccontano in dieci, quindici minuti le proprie esperienze, non possono essere liquidate come un fenomeno epidermico, la ribellione di pochi emarginati. In quei giorni, a Firenze, non si respirava emarginazione ma l’atmosfera attiva e polverosa di un cantiere. Un grande cantiere edile per costruire cosa? Vedremo. Però il cemento sembra di buona qualità. È già qualcosa.

Giuseppe

Firenze, 18 novembre

Cara Rosalba,

continuando il discorso, ci sono in particolare due argomenti di cui oggi ti voglio parlare: i legami e i riti.

C’è stato di recente un forum su *Saperi, formazione e globalizzazione*. Te ne ho già fatto un accenno: Ida Dominijanni ha osservato che le relazioni che si stabiliscono a scuola non sono né orizzontali, nel senso di una simmetria totale tra i soggetti coinvolti, né di tipo semplicemente gerarchico. Le ha definite *genealogiche*, per metter-

ne in evidenza il carattere di incontro tra generazioni. Mi sembra un bell’aggettivo che spiega in modo molto naturale i diversi ruoli del maestro e dell’allievo dentro la relazione, senza farne un problema di autorità bensì di diversa responsabilità – la stessa responsabilità che nei giorni del Social Forum si respirava ovunque.

Un incontro di generazioni, dicevo, dove chi al mondo è venuto prima parla del mondo che ha trovato e di quello che lascia a chi viene dopo. Dando vita a una comunicazione che allora mi parve particolarmente vera e per nulla formale. Un passaggio del testimone tra soggetti che si capiscono non solo perché condividono il quadro concettuale di riferimento, ma soprattutto perché si ritrovano sui valori “eterni”, che sono alla base del pensare e dell’agire di ciascuno. Quindi una consonanza prima umana e poi politica. Ne fu una conferma esplicita – al Social Forum – il passaggio di un grande vecchio come Pietro Ingrao. Il merito di ciò che si diceva e discuteva era passato, per certi versi, sullo sfondo della testimonianza di un uomo politico a cui vengono universalmente riconosciuti impegno e coerenza.

Anche i contenuti del dialogo confermavano questo carattere genealogico della relazione. Ingrao non volle lusingare il movimento identificandosi con esso. Anzi, ne contestò nettamente i connotati non specificamente politici, il suo rifiuto di misurarsi sul parlamento, le carte, le leggi. Discontinuità non celata ma anzi posta al centro, letta come un limite da chi nel terreno della politica ha lottato una vita e nello stesso tempo fortemente voluta da chi cerca nuove forme di partecipazione e identificazione. Eppure questo non ha impedito a Ingrao di riconoscere i fallimenti della sua generazione e della forma d’azione politica che allora fu adottata. Il modo che scelse per concludere l’intervento: l’augurio di “buona fortuna”, ripetuto più e più volte, fino a suscitare la commozione della sala (enorme e tuttavia stipata all’inverosimile), fu un chiaro segnale di fiducia. Qualcosa di più della condivisione, perché è l’affidarsi a una generazione con cui si sente di nuovo possibile un’identità di presupposti e principi, a prescindere dal trovarsi poi insieme nell’azione.

Un atteggiamento che può derivare solo dal riconoscimento di una *continuità* profonda che supera di slancio le tante discontinuità apparenti. Discontinuità che toccano i temi e i linguaggi della politica, così come è stata finora intesa, ma che stanno avendo il grande merito di aver individuato un terreno nuovo di discussione e confronto, nel quale riescono a tenere insieme, nelle manifestazioni per la pace, i boy-scout in pantaloncini corti e i disubbidienti, passando attraverso la presenza dell'associazionismo cattolico, profondamente coinvolto, e di quello laico e sindacale.

Tu mi hai già scritto sulla necessità di identificarsi con i propri alunni per essere buoni insegnanti e io ti ho già risposto. Ora aggiungo che forse potremmo essere d'accordo nel riconoscere che è indispensabile credere in una continuità. Siamo i poli di una relazione dispari e asimmetrica con la consegna di non approfittarne, anzi, di darne vantaggio agli altri e sappiamo – o dovremmo sapere – che la qualità della nostra prestazione professionale dipende dal nostro coinvolgimento.

Io che insegno agli *altri* ragazzi, quelli svogliati e cialtroni, che si preparano – rifiutando di studiare a scuola – a diventare i nuovi extracomunitari della “modernità liquida”. Quelli che si tengono lontani dalla politica, dai dibattiti, dai movimenti per la pace (moltissimi, nel dubbio, anche dalla scuola) mostrando verso chi “si impegna” lo stesso miscuglio di timore e disprezzo con cui guardano a un campo nomadi. Io, dicevo, come potrei pensare che vale comunque la pena spendersi per loro se non fossi convinto che sotto questo loro modo di pensare e agire, epidermico e indotto, scorre un fiume che trasporta le stesse nostre passioni, gli stessi entusiasmi e furori pronti a esplodere quando trovassero una via per raggiungere la pelle?

L'altro aspetto di cui ti voglio raccontare è la *forma* della partecipazione dei giovani – sempre allora, al Social Forum.

Il dialogo di persone che vogliono confrontarsi, per capire e capirsi, esplicitando *regole* e *procedure* del confronto, per affermarne il valore di per sé. È come se la partecipazione dei singoli divenisse valore per tutti, un bene della collettività, attraverso il rispet-

to di un vero e proprio rituale, fortemente simbolico. Ma come possiamo interpretare la richiesta di “rispettoso silenzio” dei coordinatori di conferenze che si svolgevano in capannoni pieni fino all'inverosimile di ragazzi *già* in perfetto silenzio?

Regole, appunto.

Insomma, una partecipazione non priva di emozione, che testimoniava il rispetto riconosciuto a tutte le esperienze vissute e narrate brevemente dal microfono, ma che si faceva essa stessa *messaggio* a un livello più alto e simbolico; dove forse questi ragazzi stanno tracciando le linee per una nuova identificazione.

Tu mi ricordi che l'identificazione passa quasi sempre attraverso azioni rituali. Ma quello che allora mi sorprese fu la grande somiglianza di queste occasioni con quelle che pensiamo necessarie per una buona pratica di scuola.

C'è oggi, in molti giovani, un desiderio di nuova ritualità; qualcosa di indimenticabile, solido, duraturo. Una voglia di identificazione *senza gerarchie*. (È un'utopia? E conviene coltivarla?).

Marco Revelli²³ sostiene che oggi gli individui si connettono con grande facilità ma non si legano. Una causa è la virtualità dell'idea stessa di connessione. Il legame è un vincolo, una delimitazione, una rinuncia. In passato il legame è sempre stato garantito da un'identificazione gerarchica – ad esempio all'epoca delle corti con il re –, oggi questo non è più possibile. Per i legami servono *luoghi veri*; luoghi del contatto e dei doveri reciproci.

Ho visto i fiorentini alle finestre *legati* ai manifestanti che riempivano la strada dal comune desiderio di vivere un'esperienza, appunto, indimenticabile.

Quello che si desidera è molto importante. Qualcuno ha detto che nel futuro troveremo quello che *impariamo a desiderare nel presente*.

Beppe

²³ Anche Marco Revelli era relatore al dibattito già citato sulla scuola all'interno del Social Forum Europeo nel novembre 2002.

Roma, 22 novembre

Caro Giuseppe,

mi parli di forma e processo, di legami, rituali, relazioni...: spiegano i fenomeni della vita, compreso il Social Forum, compresi i tuoi studenti "svogliati e cialtroni". Compreso tutto ciò che è oggetto di studio, specie le nozioni che ci sono più familiari e che quindi ci appaiono ovvie.

Se insisto con i ragazzi su soggetto e predicato, analisi logica e così via, è perché il terreno è già stato coltivato alle medie. E così oggi in I G ho richiamato il modo abituale – e che già conoscono – di intendere la gerarchia delle componenti di una frase, e ho fatto capire, ne sono certa, che la definizione di "nucleo" della frase come *coincidente con il soggetto e il predicato* non è "sbagliata", ma è solo una "mappa meno precisa" di un "territorio" del quale possiamo dare descrizioni che siano meno lontane dalla sua natura, dalla sua... "autodescrizione". Ieri avevo preso ad esempio la frase «Prima della battaglia, molti doni i sacerdoti porteranno agli dei»: qui il nucleo è "molti doni i sacerdoti porteranno agli dei", in quanto il complemento oggetto ("i doni") e il complemento di termine ("agli dei") vanno considerati nella *stessa* gerarchia d'importanza del soggetto ("i sacerdoti"): sono le tre "valenze" del verbo. Diremo piuttosto che la valenza detta "soggetto" ha in più, nella lingua italiana, questa peculiarità: una stretta relazione formale (morfologica) con il verbo, pur quando il soggetto "grammaticale" non coincide con il soggetto "logico". Quindi, dico ai ragazzi, la classica domanda "chi fa l'azione?" non va posta *prima* ma solo *dopo aver cercato e rilevato* la relazione formale soggetto-predicato. Un procedimento, questo, più lungo, che sembra non porti dritto alla meta. Del resto è proprio così: mai in materia di apprendimento la strada più breve è una linea retta: è sinuosa, è un fiume che fa giri oziosi.

Il modo che io propongo di descrivere e analizzare la frase non si aggiunge, precisandolo, al modo prima da loro praticato, ma lo *cambia*, e più in generale introduce (tende a introdurre) un cam-

biamento nei modi di intendere e di pensare i fenomeni viventi: noi possiamo approssimarci al mondo "creaturale" con una qualche ambizione di cogliere una qualche "verità" circa la sua struttura organizzata. Vedete, ho detto, quell'albero lì fuori (un platano): noi siamo in grado di descriverne la forma, di analizzarlo nelle sue parti e di dare a queste un nome; facciamo confronti, annotiamo somiglianze e differenze, ricorriamo a tassonomie già note (classe, ordine, famiglia...) ecc.; e a sua volta l'albero *si autodescrive*, descrive se stesso mostrandosi alla luce, crescendo, cambiando nel tempo, proprio come succede a noi, che abbiamo una "verità interiore", che è *la nostra* "verità", la "verità" riguardo a noi che emerge dal nostro punto di vista, e magari ce ne rendiamo conto solamente quando una persona attribuisce un'"etichetta" al nostro carattere (timido, espansivo, sospettoso, ecc.) e noi sentiamo che quella persona ha colto nel segno, oppure che sta sbagliando, che non ha capito davvero chi siamo e come siamo fatti. Lo capiamo, anche se non sappiamo dire a parole chi siamo davvero. Ecco, sia che la teniamo per noi, sia che la esplicitiamo "raccontandoci" (attenzione! Anche qui possiamo sbagliare: le parole saranno sempre imprecise), questa "seconda verità", e cioè la descrizione che noi abbiamo di noi stessi, accostata all'altra – la descrizione che ci viene dall'esterno – può aprirci a una visione più profonda di noi. («Bada! Quello che dicono di te è *sempre vero!*», mi disse una volta una persona saggia a cui confidavo il mio disappunto per un giudizio malevolo che un tizio aveva dato di me e nel quale io non mi riconoscevo. Bateson direbbe che si tratta della verità [prioritaria] della relazione tra me e te, e che non sta né dentro di me né dentro di te.)

Ora, non pretendo che i ragazzi a loro volta sappiano riferire i miei discorsi teorici. Piuttosto, spero di aver dato loro altri elementi per pensare in modo più rigoroso ai fenomeni della vita.

Non abbiamo bisogno soltanto di "marziani" impegnati nella politica ma anche di "marziani" che pensano in modo eco-logico...

Rosalba

Cara Rosalba,

la descrizione che noi abbiamo di noi stessi – scrivi – è la “nostra” verità. E quanto conta per un insegnante tenere conto di come i suoi ragazzi si autodescrivono e si raccontano! E che dire, poi, di quelli che non hanno le parole per raccontarsi...

Un'amica, preside in una scuola media, mi diceva di un questionario svolto dai loro alunni. Alla domanda su quale luogo della scuola fosse il preferito, un ragazzo ha risposto: «Mi trovo bene sul terzo gradino delle scale, prima della campanella». Lei gli aveva chiesto perché proprio sul terzo gradino e lui aveva spiegato che il terzo gradino è il più alto prima del pianerottolo controllato a vista dalla portineria. Da quella posizione si vedono tutti i compagni e ancora non si è visti dagli adulti.

Invece Davide Forti non è riuscito a trovare un gradino analogo nella mia scuola. A dire il vero non l'ha neppure cercato. L'anno scorso si è iscritto in prima, “certificato” dalla media. Certificato per cosa? mi chiederai. Al mio primo incontro non l'avrei saputo dire: non era un mio alunno e io l'ho conosciuto nella mia funzione di Vicepreside, perché dopo due mesi di scuola non comunicava, non si apriva, mostrava carenze di ogni tipo, necessitava insomma di un riorientamento. Oggi direi che era affetto da mal di scuola, una sorta d'allergia che di norma consiglia il soggiorno nei professionali.

Davide è un ragazzo dallo sguardo vispo, curioso verso la scuola, ma di quella curiosità tipica di un turista in viaggio in un paese molto diverso dal suo. Non ho mai avuto la sensazione che considerasse l'esperienza scolastica come qualcosa che appartenesse alla sua vita reale. Tutto quello che vede lo confronta col suo mondo: zona Piagge, periferia di Firenze; madre che lavora tutto il giorno, padre assente, la sua stanza più grande è il marciapiede della strada, condiviso con gli amici.

So bene che non è una storia originale, d'altra parte i “casi” delle scuole raramente corrispondono a ragazzi o ragazze con storie par-

ticolari, più spesso assomigliano a problemi di interfaccia tra un organismo e un ambiente entrambi “sani” e completamente descrivibili, ma divisi da una superficie che non traspira. Problemi di membrane divenute impermeabili. Ecco, era come se Davide stesse nel suo banco, chiuso in un “sacchetto di plastica”.

Per farlo sentire meno solo, fu deciso di spostarlo: dall'indirizzo molto qualificato dov'era, alla specializzazione più “umile” dell'istituto. Ma dubito che dall'interno del suo “sacchetto” abbia colto una qualche differenza, se non quella che nella nuova classe “i ragazzi nel sacchetto” erano molti di più.

Davide non ha nemmeno terminato l'anno perché la madre ha chiesto un percorso integrato con la formazione dell'ente locale. Ben presto il percorso è diventato a frequenza alternata: presente nei giorni di attività al centro di formazione e assente nei giorni destinati all'istituto. Nessuno vi ha fatto molto caso, come se sapessimo che non poteva finire altrimenti.

Quest'anno frequenta il Centro di formazione. Ho chiesto sue notizie al responsabile del Centro, che mi ha detto di aver incontrato Davide in corridoio: era stato espulso dalla classe perché nel questionario dove si chiedeva agli allievi cosa volessero fare di lavoro da grandi lui aveva scritto che da grande voleva fare il ladro...

Già, un bel problema cercare d'insegnare qualcosa a chi non sa che farsene. Le storie come quella di Davide sembrano confermare che non esiste una scuola adatta a chi di scuola non ne vuole.

Secondo Bateson, ogni processo mentale richiede una fonte di “energia collaterale”. Pensare d'insegnare per pura abilità o perché si è trovata la scuola “alla portata di quella testa”, è come ostinarsi sui rubinetti quando manca pressione nell'acquedotto.

Ho spesso la sensazione che molti colleghi si difendano dietro un atteggiamento che sconfinava nel fatalismo, addossando la responsabilità di questa disaffezione allo studio alle nuove generazioni, oppure vedendovi il frutto amaro dell'abbruttimento della nostra civiltà, stritolata tra mass media e computer... Si sono scordati che nei bei tempi passati la scuola si dedicava soltanto ai già bravi, a quelli che

avevano “voglia di studiare”. I ragazzi come Davide erano fuori dai giochi già prima della fine della media, e pace per loro. Il problema è nato quando l’andare a scuola è diventato un “obbligo” per tutti, e lo Stato lo ha posto al di sopra della libertà di scelta individuale.

E allora, che senso ha prendersela con gli studenti che “vengono a scuola perché ce li mandano” quando sarebbe meglio dire che *siamo noi a chiamarli*? Sarebbe già un bel passo avanti decidere se li vogliamo davvero oppure no, senza l’ipocrisia di rispondere di sì, purché vadano in scuole diverse dalle nostre. Perché se davvero li vogliamo, allora il problema *ci* riguarda, e anche se non possiamo garantirne la soluzione, cambia il nostro ruolo in maniera definitiva.

Nella scuola di tutti in cui io vorrei essere, quella del “non uno di meno”, so che sarò chiamato non solo a regolare il rubinetto ma anche ad avventurarmi lungo i tubi, nei tanti casi in cui l’acqua non arriva. Certo non tutti possono imparare tutto, né allo stesso livello, ma questa verità è troppo banale: quello che ci dovrebbe interessare di più sono i tanti ragazzi che possono imparare ma che non vogliono farlo, a scuola.

Il vero, unico problema di Davide era che per lui la scuola non era un problema.

Tante volte nella mia esperienza scolastica mi sono trovato di fronte a ragazzi e ragazze “sigillati” nei loro sacchetti di plastica, apparentemente impermeabili a qualunque approccio, ma non mi lamento sugli esiti del mio lavoro. Accanto agli inevitabili fallimenti porto nei miei ricordi anche tracce di sacchetti fatti a pezzi e di guasti all’acquedotto riparati. Credo che abbia contato proporre percorsi, tempi e modi dell’apprendere adatti alla fascia d’età degli alunni, ma non solo. Conta anche imparare a pensare come si pensa dall’interno del sacchetto, partecipare della piacevolezza dello stare sul terzo gradino, riflettere sui modi dell’apprendere, saperli sfruttare tutti e non lasciarsi tentare dall’imporre per forza il nostro.

Confidarmi con te mi aiuta a sostenere l’impresa.

Beppe

Roma, 25 novembre

Caro Giuseppe,

ieri in II G (la classe era dimezzata per via delle gare sportive) è successo questo: stavamo correggendo per l’ennesima volta la parafrasi di un canto di Leopardi. Procediamo lentamente, annotiamo poche cose per volta. È da più di un mese che stiamo dietro a due sole poesie. Ricerca dei significati delle parole, studio della sintassi, del verso, prove (intermedie) di lettura a voce alta, ecc. D’Urso si era fermato a «...che travagliosa / era mia vita: ed è, né cangia stile...» (*Alla luna*) perché non aveva capito. E così una buona mezz’ora se ne è andata su questa frase, sul valore dei due punti, sulla omissione del nome (“travagliosa”) dopo il predicato (“ed è”), sulle cesure, sulla posizione degli accenti dell’endecasillabo, ecc. Poi, in conclusione, ho fatto leggere la poesia a tutti i ragazzi, a turno.

Lo vado dicendo da anni: una poesia *bisogna saperla leggere*. A voce alta. Punto e basta. Tutto il lavoro precedente, arrivati lì, può essere buttato nel cestino delle carte. E loro hanno letto bene, si capiva benissimo dalle pause e dall’intonazione che avevano compreso ogni sfumatura. (I voti sul registro: dall’otto in su.)

Puoi immaginare la mia soddisfazione – e anche quella dei ragazzi, dopo il loro personale “travaglio”. Quando sono scesa in sala insegnanti ho raccontato tutto a una collega e ho trovato conforto nel fatto che anche lei procede così, anzi fa di più, registra le letture meglio riuscite e a fine anno le raccoglie in un CD. Allo stesso tavolo dov’eravamo noi, due colleghi si raccontavano le solite barzellette sugli svarioni dei ragazzi, sulla loro stupidità, ecc.

Com’è che reagisco sempre male, come se mi pugnalassero, quando sento denigrare gli studenti? Le storie dei nostri ragazzi... non dico di no, ma andrebbero raccontate in luoghi “protetti”, non in luoghi aperti al via vai, non accanto alla porta del gabinetto!

Rosalba

P.S. I due punti dopo «era mia vita»: che eleganza, che soluzione geniale quel giustapporre le due frasi! – ho detto ai ragazzi, anche loro ammirati del genio di Leopardi. Poi ho aggiunto: a una distanza planetaria... risulterà che oggi abbiamo soltanto perso tempo! (Mi piace insistere sulla “gratuità”, sulla “inessenzialità” di quello che a scuola studiano: lo trovo altamente educativo, di questi tempi.)

Altra annotazione: la lettura “espressiva” di una poesia non ammette alcuno sbaglio: anche una sola sillaba cambiata comporta l’interruzione della prova, che viene rimandata ad altro giorno – Albanese infatti è stato “rimandato”.

Nell’esercitarsi a casa per non sbagliare le parole e nel tenere in debito conto questo vincolo basilare (non si può leggere diversamente da come il poeta ha “licenziato” al pubblico la sua opera!) succede che, senza accorgersene, imparano la poesia a memoria.

Roma, 26 novembre

Caro Giuseppe,

in attesa di una tua lettera, mi siedo “sul terzo gradino” e provo a dare voce alle domande che tengono me e te sulla corda: è sempre necessario obbligare i ragazzi “che di scuola non ne vogliono”? Chi sono io che li obbligo? – io che decido il cosa e il come. E in generale, accrescere le conoscenze è *comunque* un fatto positivo?

Noi due insegniamo in un tipo di scuola dove giorno per giorno tra gioie e dolori siamo portati (anche involontariamente) a ragionare *sulla natura della nostra cultura*. Non è un caso che proprio nelle scuole che non sono licei trovino facile terreno le domande di fondo (e legittime) sull’istruzione. E come è già successo ad altri, anche per noi c’è il rischio che ci si attesti sui due punti estremi: o farne una tragedia o buttarla a ridere (fino ad ora: la prima).

Al Circolo Bateson ieri Mauro Chicca ha parlato delle teorie di Tomatis sull’educazione all’ascolto (al ritmo, all’armonia) e sulla giusta “calibrazione” di pensiero e linguaggio. A questo proposito

ha ripescato una pagina dove Steiner scrive tra l’altro che ai bambini bisogna far imparare a memoria *cose di cui non capiscono il significato*²⁴.

Succedeva nelle scuole di una volta. Era così anche per le preghiere, per la messa in latino, recitate storpiando le finali, attaccando e staccando impropriamente le parole e nell’ignoranza quasi totale di quello che volevano dire. Magari uno lo capiva da grande (è successo a me), quando il bla-bla ti ritornava alla mente e di colpo le parole si dichiaravano. Ma fino ad allora il mistero era fitto.

Ripetendo meccanicamente si imparava forse la “durata” di una frase? A esercitare sulla frase il tempo del respiro? Ammettiamo per ipotesi che tutto questo abbia a che fare con la crescita inconsapevole della *forma* del pensiero. E allora, non è forse qui, nella forma più che nella sostanza – come ci ha insegnato Bateson – che il mondo biologico incontra il terreno delle “necessità”, vale a dire del “sacro”? E chissà che quel ripetere meccanicamente senza capire fosse il presupposto per un salto di livello...

Mi fermo qui. Sono domande troppo grandi, che mi trovano impreparata. Guardiamo invece l’opinione che hanno gli insegnanti dell’apprendimento meccanico: grosso modo – sostiene Bateson – sono schierati così: i “conservatori” lo considerano positivo, i “progressisti” no, e insistono perché gli allievi capiscano.

Da che mi ricordo di aver imparato qualcosa, solo al catechismo, in parrocchia, mi veniva chiesto di ripetere a memoria e basta. Devo aver avuto una maestra “progressista”: niente “a pappagallo”, anche le poesie – rigorosamente a memoria – bisognava averle “capite”, e averci aggiunto pensieri formulati con “parole proprie” – spesso solo sciocchezze.

Insomma, nel bene e nel male, il nostro sapere è *critico*. Essendo fondato sul “testo” – sulla scrittura, sul commento di testi scritti – è un sapere “critico” anche quando un testo crediamo di assumerlo così com’è.

²⁴ R. Steiner, *Arte nell’educazione*, Ed. Antroposofica, Milano 1995, p. 86.

Questo sapere critico, questo ragionare da sé cercando interpretazioni originali, si acquisisce nel liceo, dopo il tirocinio del ginnasio con la traduzione quotidiana dal latino e dal greco: puntuale, fedele, quasi banale. Nei primi anni di scuole come la tua e la mia non c'è quasi niente che assomigli a quel lavorare nel ginnasio giorno dopo giorno coltivando un qualche "perfezionismo": gli automatismi relativi al linguaggio scritto e di conseguenza parlato. Le materie da noi sono tante, mal collegate o collegate solo sulla carta: tante materie, tante conoscenze in più – dirà qualcuno – tante possibilità di "comprendere il mondo in cui viviamo"... Con tante materie il tempo passa certamente più in fretta, e di conseguenza ogni apprendimento è frettoloso. Si impara, sì, ma bene nulla. Prendiamo Manzi: vivace, attento, pronto, lui riassume perfettamente le caratteristiche dello studente non-liceale di oggi. Gli procura un grande piacere conoscere come andarono le cose tra Persiani e Ateniesi, la differenza d'uso tra perché e poiché e altre quisquiglie. Messo davanti a un test con le crocette mette le crocette giuste. È il primo a consegnare i test, *altro non vuole fare*.

Mi dirai che in tutte le scuole superiori il tran tran è lo stesso dei licei: dalle norme convenzionali alla creazione di un proprio stile, dalla imitazione alla "invenzione", dal mettere i passi in un terreno "sicuro" (regole già definite, facili da applicare) al mare aperto del pensiero "libero" (si fa per dire). Insomma, quello che ho detto prima va corretto così: da noi, oggi, anche gli insegnanti più "progressisti" non sottovalutano i vantaggi degli automatismi. Forse che non assegnano compiti a casa per l'esercizio meccanico di regole?!

Giorni fa, esco di pomeriggio per una passeggiata nel giardino della basilica di san Paolo, incontro ragazzi e ragazze dell'età dei miei studenti. A gruppi, stesi sul prato fanno chiacchiere, sfaccendati: come! Sfaccendati? E i compiti? Non gli hanno dato compiti a casa? O sono loro che hanno deciso di non farli? I miei ragazzi invece... Come sono brava! Io! Che li metto al riparo dalla tentazione di sfuggire ai loro "doveri": il tipo di compiti che assegno io richiede una *necessaria* applicazione, esercizi che possono essere svolti anche senza

una guida, e che per loro natura impongono riflessione, lentezza... Oggi, per esempio, ho assegnato altri 40 versi dei *Sepolcri* da parafrasare (apprendimento di livello uno), così oltre che a "tradurre" (e tradurre è la strada privilegiata per imparare le sfumature della propria lingua) imparano un metodo (apprendimento di livello due).

È importantissimo alla loro età imparare a far *bene* una cosa, fosse anche quella sola! Ma quanta fatica per far loro accettare la "noia" della parafrasi!

Tornando a casa, mi sono detta: lo so già che domani mezza classe verrà impreparata, o con un compitino fatto alla bell'e meglio. Com'è che non mi riesce davvero di... È stato allora, all'improvviso, che l'invenzione del ginnasio, con *l'obbligo di tradurre ogni giorno* dal latino e dal greco – una cosa, se vogliamo, perfettamente inutile – mi è parsa una trovata geniale.

Rosalba

P.S. Giorni fa, al CIDI, hai parlato dei "vicoli ciechi" della scienza. Non mi ricordo gran che. Ricordo solo la storia della "mela di Newton": possiamo calcolare la traiettoria della mela ma non come, quando, perché cadrà. Qui le variabili sono tante, conta anche la stagionatura dell'albero – hai detto. E allora, quanto contano i nostri modi "stagionati" di insegnare?, i quali fanno resistenza alle tante e divergenti sollecitazioni dei nostri ragazzi...

Firenze, 28 novembre

Cara Rosalba,

se mi fai un poco di posto mi siedo accanto a te, sul terzo gradino. E riprendo le belle domande che poni portandole nel campo che mi appassiona di più che è, come sai, quello delle scienze.

Tu mi scrivi sull'importanza della *crescita inconsapevole della forma del pensiero* e ti chiedi se questa non sia legata anche ad

apprendimenti meccanici, a esercizi che potrebbero sembrare perfettamente inutili come le quotidiane traduzioni del ginnasio. Se con *meccanico* intendi automatico e inconsapevole sono d'accordo con te, ma non ho dubbi che la crescita *inconsapevole* della forma del pensiero richiede la scelta *consapevole* da parte di noi insegnanti di temi sensati. L'importanza del "fare esercizio" non va contrapposta a quella dell'affrontare problemi significativi.

Per spiegarmi meglio ed evitare di scivolare nel banale riprendo gli argomenti che ho utilizzato quando mi hai invitato a Roma per presentare il libro di Elena Gagliasso²⁵.

Tutto quello che seguirà potrebbe essere titolato: *La mela di Newton e i "vicoli ciechi" della scienza*. Ovvero la scienza e la struttura della narrazione, con il ruolo che vi giocano la *contingenza* come contesto che favorisce un evento rispetto ad altri possibili – una teoria rispetto ad altre possibili – e il *tempo*, responsabile dell'irreversibilità dei fenomeni.

Dice Prigogine che la natura è come una *stanza*. In essa vi sono parti già all'equilibrio che di conseguenza non mostrano alcuna tendenza a ulteriori trasformazioni; ad esempio l'aria della stanza dove le particelle dei gas componenti si muovono con un disordine ormai stabile. Ma anche con oggetti ben lontani dall'equilibrio, come lo sarebbero i fiori posti in un vaso: strutture molto organizzate e soggette a una trasformazione permanente e irreversibile.

Ecco che la stanza contempla nello stesso momento l'annullamento del tempo e la sua funzione costruttiva. Ora, proprio il ruolo del tempo e il concetto di irreversibilità giustificano la grande attualità dell'approccio storico-narrativo anche in ambito scientifico.

In una conferenza del 1988 Popper²⁶ osserva che anche se Newton ha descritto perfettamente il moto della caduta di una mela, prevedendone istante per istante la *posizione*, «le mele reali

²⁵ E. Gagliasso, *Verso un'epistemologia del mondo vivente*, Guerini Studio, Milano 2001.

²⁶ K.R. Popper, "Un universo di propensioni", in *Verso una teoria evolutiva della conoscenza*, Armando Editore, Roma 1990.

non sono proprio quelle di Newton! Esse, normalmente, cadono quando tira il vento...». In effetti, pur con tutta la conoscenza che abbiamo accumulata sul moto della mela in caduta, non saremo mai in grado di prevedere *quando* la mela cadrà. Sul "quando" sono decisive le condizioni di salute dell'albero, lo stato della mela, il vento, appunto. Troppe variabili per una sola equazione!

Ma il punto di vista che illustra Popper non è da contrapporre a quello di Newton: la mela è la stessa solo vista da un'ottica più ampia che abbraccia sia la prevedibilità del moto che l'imprevedibilità del *quando* l'evento accadrà. Ciò che succede ha più modi e tempi di succedere e non si lascia mai prevedere completamente.

È un po' come durante un'escursione in montagna – dico ai ragazzi. Lì possiamo seguire sentieri ben disegnati, che scorrono in vallate strette fra alte montagne. Noi escursionisti non abbiamo in quei tratti alcuna alternativa. Mettiamo poi che la vallata finisca e che il sentiero si biforchi in due percorsi che si inerpicano faticosamente sui due lati della montagna: diventa obbligatorio fare una scelta. Mettiamo anche che nessun fattore oggettivo ci possa guidare. Allora eventi normalmente insignificanti come le piccole difficoltà che si incontrano a ogni passo possono diventare decisivi. Sono questi momenti che rendono impossibile una completa predizione del percorso della passeggiata, anche se una volta fatta una scelta nei punti delle "biforcazioni" – è anche il termine di Prigogine – poi seguono lunghi periodi di previsionalità.

Tali punti fanno nascere un fattore storico che rende possibile solo una post-dizione, come dice Elena nel suo libro. In effetti molte volte anche il tragitto di una passeggiata in montagna può essere analizzato solo *dopo* che si è concluso, e a partire dalla mappa dei sentieri possibili. Ma questa mappa cos'è se non la somma di tutte le possibili scelte, bivio dopo bivio?

Ecco che i "vicoli ciechi" perdono il carattere di strade senza uscita e diventano momenti di una esplorazione, apparentemente marginali rispetto alla strada maestra che viene scelta, ma fondamentali per capire il *metodo* della scelta.

Cosa dovrebbe fare l'insegnante di scienze? In primo luogo riconoscere i contatti che le scienze hanno con la struttura della narrazione: con la contingenza come contesto che favorisce un evento rispetto agli altri e, a un altro livello, la scelta di una teoria rispetto ad altre possibili. In questa prospettiva le pagine dimenticate di vita della scienza – gli anni di pausa della cosiddetta scienza “normale”; il tempo delle teorie in conflitto e i fattori che hanno spinto in favore dell'una o dell'altra; la scelta di una direzione e di un paradigma che automaticamente hanno reso le altre “vicoli ciechi”; il loro recupero spesso avvenuto in momenti successivi – sono preziose per insegnare il modo della costruzione delle conoscenze. La scienza è caratterizzata da una “domanda appassionata, non da una risposta” (ancora una splendida espressione di Prigogine).

Ma se al centro è la domanda tutta la nostra ricostruzione della scienza a scuola è monca e impoverita, perché nasconde ai ragazzi il travaglio della risposta: il conflitto tra le risposte possibili, gli eventi che ne hanno fatto preferire una sulle altre.

Tuttavia, per non cadere nell'errore di proporre un altro modo di “imparare le scienze” – la storia della scienza al posto della scienza – invece che insegnare ad “essere uno scienziato”, bisogna aggiungere che questo atteggiamento aperto alle alternative, che cerca sempre di chiarire i presupposti delle scelte ed è disponibile alle revisioni, continua, pone sì un problema di contenuti ma soprattutto di metodo. Allora, le teorie da insegnare a scuola non sono le “teorie della scienza” così come le conosciamo oggi – almeno non da subito – ma le risposte scientifiche che gli alunni possono dare a domande che scaturiscono da attività e osservazioni adatte alla loro fase evolutiva.

La risposta scientifica è sempre un primo livello di astrazione. Non si deve accettare la tesi che esista una scienza minorenni che si può insegnare con un agire senza teorizzare, e poi una scienza maggiorenni, che si insegna teorizzando (con falsa linearità) senza agire.

Sarebbe come sostenere che i minorenni agiscono senza il sostegno di un pensiero che condivide del loro agire la stessa natura, per così dire, minorenni.

Un pensiero, Rosalba, che utilizzando le tue parole acquista la sua *forma* in modo *inconsapevole*, come se questa fosse il “residuo solido” segnato sulle etichette dell'acqua minerale che, mi faceva notare uno studente, di solido a guardarla non ha niente. Camminare sui sentieri secondari è un esercizio necessario; prevede la ripetizione di azioni e di ragionamenti al solo scopo di “prendere il passo” dell'escursionista esperto.

Il percorso, allora, è importante quanto la meta.

Non più, però, del trasmettere il “gusto” dell'andare.

Beppe

Roma, 30 novembre

Caro Beppe,

oggi siamo andati nell'aula multimediale.

Quaranta minuti di grande meraviglia. Le scarse illustrazioni del libro di geografia, per i ragazzi della I G sono diventate “storie”. Ah, come sarebbe bello se ogni lezione fosse accompagnata da uno spettacolo così “memorabile”.

Noi siamo nell'ala della scuola detta “vecchia”: per raggiungere l'ala “nuova”, dove si trovano le “aule speciali”, occorrono lunghi spostamenti, e non ti sto a dire gli incidenti di percorso: questi, tutti prevedibili (Manzi si ferma al bar, Reyes finge di essersi perso nel piano seminterrato, Tonucci va nella stanza del bidelli a pettinarsi i riccioli davanti allo specchio...). E così devo limitare le lezioni “speciali”.

Eppure lo so, e la psicologia dell'apprendimento lo dimostra: le nuove tecnologie sono molto più efficaci, anche più democratiche, delle spiegazioni tutte e solamente verbali. Se i ragazzi possono imparare *anche a scuola* – non soltanto *fuori della scuola* – attraverso procedimenti più veloci e che suggeriscono immagini mentali non ambigue, che le preconstituiscono cioè, perché contrastare questa

“naturale” tendenza? E fingere che una frase basta leggerla per avere tutto chiaro? Senti questa; era scritto sul libro di Storia: «I Romani dovettero fronteggiare una massiccia invasione dei Sabini». «Come te la immagini? – ho chiesto l’altro giorno a Corsetti – Quale immagine si è formata nella tua mente?». E Corsetti, alzandosi in piedi e allargando le braccia: «Un mucchio di pietre grandi così».

Ha quindi ragione chi propone di destinare alle tecniche “sequenziali” – alla spiegazione verbale in primo luogo – il 30% del tempo scolastico, non il 70% come di norma si fa. Il 70% alle tecnologie audiovisive, informatiche, interattive, che favoriscono il pensiero *simultaneo*, così vivo nei ragazzi.

«Domani ce lo fa vedere il documentario sugli Etruschi?», chiede Corsetti. «Ma se l’avete visto una settimana fa alla televisione!» rispondo. E insisto a tenermi il mio 70%: adesso dovete studiare dal libro! Dovete leggere anche i documenti...

Mi chiedo se sono troppo obsoleta, con l’uso esclusivo di gesso e lavagna unica aggiunta alla spiegazione. Eppure credo che imparare attraverso il linguaggio verbale sia un arricchimento, e una occasione che soltanto la scuola può dare. Quella capacità di aggirare l’ostacolo della linearità delle parole e di riuscire a tradurre un concetto (fatto di parole) in una immagine mentale, e tale che chi l’ascolta si crei *la stessa immagine*... Però, però... niente di più efficace e di più veloce della fotografia di un coccodrillo per capire come è fatto un coccodrillo!

C’è pure chi sostiene (uno di questi è Pino Longo²⁷) che la differenza del supporto – un computer oppure un libro – è una differenza in cui si giocano la stabilità, la “memorabilità” a lungo termine, la qualità delle informazioni. Per di più, da quando le elaborazioni logico-formali sono state affidate alle macchine (tv, computer) i ragazzi si sentono esonerati dall’esercitarle. Non parliamo poi dell’argomentare! Spiegare come si scrive un testo argomentativo o un

²⁷ G.O. Longo, *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Laterza, Roma-Bari 1998.

tema a tesi richiede lunghe, noiose spiegazioni e numerosi esercizi intermedi.

Colosimo (II G): «Io ai temi sono andato sempre bene, io scrivo di getto, come mi viene». «E come sai che il tema ti è venuto bene? – ho detto – E il giorno che scrivere non ti viene facile che fai?». Per riuscire a scrivere bene, anche senza passione, bisogna imparare le tecniche, esercitarsi, fare esperienza, conoscere i parametri per giudicare da sé la riuscita di un tema...

Agli esami di maturità, negli anni passati, ho detto, mi capitava di leggere temi che sostenevano una tesi e il suo esatto contrario: le cose stanno così, anche se... Insomma, il candidato non si assumeva la responsabilità di esplicitare chiara e tonda la sua opinione, si barcamenava invece tra posizioni contrapposte come per mettersi al riparo dal giudizio dell’esaminatore (chi lo sa come la pensa quello lì!).

Dopo una spiegazione “in negativo” – “l’errore del candidato”: lo chiameremo d’ora in avanti così – ho dettato loro uno schema: *a.* esposizione della tesi, *b.* sviluppo degli argomenti, *c.* ripresa della tesi iniziale in forma riassuntiva. Dovete cimentarvi nel trovare argomenti convincenti! Riprendere gli argomenti contrari per smantellarli poi uno a uno! Mai perdere di vista lo scopo! Direte a voi stessi: è quella – e non un’altra – la tesi che voglio sostenere e dimostrare. Magari scrivetevi su un pezzetto di carta – bella e chiara, messa in evidenza sul banco – una frase che esprime in modo inequivocabile la vostra tesi: questo per evitare che i pensieri vi portino lontano, per evitare che il ragionare sulla tesi contraria anziché demolirla vi porti ad abbracciarla. Prendiamolo come un esercizio di retorica...

Rosalba

P.S. «Chi non ammette di avere torto può insegnare solo le tecniche», scrive Bateson. E io, con il tema a tesi non sto forse smantellando le “versioni molteplici del mondo”? Non sto esercitando l’abitudine di pensiero che le cose stanno in un modo solo? Forse è vero piuttosto che la vita ci pone, sì, di fronte a due o più possi-

bilità, ma ci impone una scelta sola. E allora, avere acquisito l'abitudine a tenere fede a un ragionato solido convincimento può esserci utile. Ma il dubbio resta... Con la retorica dell'argomentare attorno a una sola tesi mi pare di legittimare e rinforzare una prassi che già i ragazzi conoscono: di scontro frontale su posizioni rigide, che non fanno evolvere nuove idee – vedi i dibattiti televisivi. E la vita invece non è fatta così!

Firenze, 1° dicembre

Cara Rosalba,

la cosa mi convince, anzi mi appare ovvio che lo spazio da destinare alla lezione tutta e soltanto verbale debba essere ridotto a vantaggio dell'operatività e dei linguaggi visivi: è ovvio per la mia materia, per le materie tecniche e scientifiche s'intende, dove spiegazioni ed esperienze di laboratorio si combinano necessariamente con una oralità rigorosa e anche poco rigorosa, purché sia viva.

Per quanto riguarda le mie personali abitudini, io adesso preferisco imparare studiando, e sui libri, ma è un'abitudine adulta: di fatto ho studiato più da insegnante *sulla* scuola che da studente *a* scuola, eppure anche in quel tempo ho imparato. Quando ho letto *Oralità e scrittura* di Ong mi sono fatto l'idea che i miei nonni vivessero ancora in una civiltà orale in quanto entrambi analfabeti, eppure non li definirei ignoranti. «Gli appartenenti alle culture orali [...] imparano molto, posseggono e praticano una profonda saggezza ma non studiano», scrive Ong²⁸. I miei nonni invece avevano imparato molto senza studiare, sul luogo di lavoro e attraverso le relazioni della quotidianità.

Mio padre ha interrotto gli studi alla quarta elementare, facendo appena in tempo a imparare a leggere e scrivere, eppure è divenuto imprenditore e per una vita ha mandato avanti una fabbrica con oltre

²⁸ Ong, *op. cit.*, p. 27.

cento dipendenti. Penso si possa dire che ha goduto per anni di una cittadinanza piena, anche culturale, eppure oggi fatica a prendere i soldi allo sportello bancomat. Non capisce quel linguaggio: le risposte da dare in un certo tempo per non tornare alla schermata precedente, la necessità di conferma del dato, la risposta da dare non su un rigo ma toccando un punto di una mappa bidimensionale. Per questo e per tanti altri motivi, oggi è un cittadino “minore”.

Vorrei tanto che certi nostri ragazzi capissero il senso della “minorità” che li attende rifiutando d'imparare a scuola, ma so che non è nelle loro corde. E d'altronde, a inviare segnali contraddittori è la stessa “società del sapere”: da un lato moltiplica le fonti della conoscenza (mai usciti nel passato tanti libri, mai tanti documentari scientifici alla tv, e poi Internet...), dall'altro non disdegna di allevare i giovani come semplici consumatori di beni. Diventa di conseguenza puramente didattico il problema di quali strade possiamo percorrere per insegnare – insegnare dentro – chi cerca di attraversare il tempo della scuola in fretta e sui marciapiedi più bui.

Offrire meno scuola a chi non vuol imparare è una scelta insensata, almeno quanto aumentargli le ore con i corsi di recupero al pomeriggio. Sarebbe come se una madre al figlio che non mangia proponesse solo scatolette e a tutte le ore. Anche se può apparire paradossale, nella mia esperienza il mal di scuola si guarisce solo con la scoperta del “gusto” dell'imparare. Come quando, per esempio, i miei alunni imparano, nel senso più ricco del termine, le norme di sicurezza da seguire negli ambienti di lavoro lavorando il vetro ai *bunsen* del laboratorio di chimica. Norme apprese senza studio – poi verrà anche quello – grazie alla loro applicazione in una procedura che per di più permette loro di farsi i propri strumenti di laboratorio. Li useranno tutto l'anno, compagni di lavoro e, insieme, *oggetti carichi d'apprendimento*, sottoponibili addirittura a una valutazione estetica – che si tratti di una definizione “ben fatta” o dell'apprezzamento di una procedura.

Oggetti e procedure carichi di significati, appunto, che mi fanno ripensare alla radio costruita dal protagonista del film *Padre padro-*

ne²⁹ durante il servizio militare, l'unica della classe che si accende perfettamente sintonizzata su un brano di musica classica. Quella musica, sparata a tutto volume, è la colonna sonora che sottolinea il successo del ragazzo. La stima che quell'apparecchio gli conquista presso il professore e i compagni attraversa anche la sua pelle, e diventa la stima di sé che lo spingerà, finita la leva, lontano dalla Sardegna, in cerca di un futuro diverso da quello disegnato dal padre.

Ho sempre pensato che etichettiamo troppo schematicamente con “sapere” e “saper fare” due aspetti di un'unità ben più complessa e interconnessa, spezzando la relazione circolare che li lega per leggerla come un senso unico che dal sapere *scende* alle sue applicazioni. Per molti le cose non funzionano così, forse addirittura per nessuno.

Ricordi la storia di Davide Forti? (il ragazzo chiuso nel suo “sacchetto di plastica”). Avrei voluto che Davide assomigliasse al fratello maggiore di *Gattaca*³⁰, un film di fantascienza che racconta di una famiglia con due figli, nati il primo per atto d'amore e il secondo con una progettazione genetica che garantisce il miglior accoppiamento tra seme e ovulo. Al maggiore diagnosticano dalla nascita una più bassa attesa di vita e mille altre magagne che ne condizionano tutta l'esistenza. Il secondo è più forte fisicamente e predestinato al successo. Eppure il maggiore, intorno ai vent'anni, riesce a batterlo nel nuoto, in una gara a chi ha più coraggio ad allontanarsi dalla riva. Il fratello minore gli chiede come aveva fatto a sfidare così il destino, quando fin dalla nascita gli davano l'80% di possibilità di essere già morto per malattie cardiache. Il maggiore, continuando a nuotare verso il mare aperto, gli risponde che ha vinto scommettendo sul restante 20.

Come sarebbe bello se anche i Davide Forti (i Riotti, i Demarco...) decidessero di *scommettere su di sé*, magari trovando ciascuno il proprio terzo gradino!

Beppe

²⁹ Film di P. e V. Taviani (Italia 1977).

³⁰ Film di A. Niccol (USA 1997).

Roma, 2 dicembre

Caro Beppe,

ognuno di noi, specie se insegna italiano, dà ai ragazzi un'“impronta”, uno stile dell'imparare che loro si portano nel tempo. Può succedere allora che l'aver preso un certo stile da un certo insegnante non li metta del tutto in grado di affrontare le verifiche a cui altri li sottoporranno. Mi dirai che ciò che conta è che imparino a pensare. Forse per “insegnare a pensare” io sacrifico le cosiddette nozioni... Ma no, non è così... Per far apprendere nozioni, per stabilire collegamenti, anche io – così come fanno tutti – delimito il campo isolando specifici argomenti (e come altrimenti si potrebbe insegnare?).

Credo che il mio insegnamento sia molto cambiato da quando ho imparato qualcosa di circuiti di retroazione e di processi ricorsivi..., ma non saprei dirti come e dove si fa concreto ciò che ho imparato. Quello che so per certo è che, procedendo in modo *cibernetico* – “in negativo” cioè: constatata l'alternativa che si è realizzata, interrogarsi sul perché le altre alternative concepibili non si sono realizzate –, riesco ad afferrare la complessità dei sistemi viventi (i miei studenti compresi), e forse mi avvicino, in positivo, all'atteggiamento “estetico” che mi fa apprezzare le uscite “creative” dei ragazzi e ogni sorta di passaggio di livello: come per esempio il negare qualcosa, che ha le sue regole, per affermare qualcos'altro sulla base di nuove, *differenti* regole. Ricordi l'esempio del granchio? Bateson osserva che la chela più grande dell'altra non è semplicemente asimmetrica: «Essa dapprima propone una regola di simmetria e poi *nega* sottilmente questa regola proponendo una combinazione di regole più complessa»³¹.

In I G stavo spiegando la differenza tra descrizione “oggettiva” e “soggettiva” (qui la mia anima “costruttivista” avrebbe dovuto ribellarsi: non esiste alcuna descrizione “oggettiva”! Sono tutte

³¹ “La spiegazione cibernetica”, in *Verso un'ecologia della mente*, edizione ampliata, Adelphi, Milano 2000, p. 446.

“mappe” di un territorio la cui “verità ultima” non ci è dato conoscere, ecc. ecc.; invece ho sorvolato – per ora). Una delle caratteristiche della descrizione “soggettiva” è la *personalizzazione* degli oggetti. Cerco di esemplificare la cosa guardandomi attorno. La parete di fronte è occupata per intero da un attaccapanni: è vuoto, c’è soltanto un ombrello appeso dalla cordicella, prendo di lì lo spunto e dico: «L’ombrello se ne sta timido e solitario al gancio dell’attaccapanni». Capriati si alza e appende accanto a quello il suo ombrello. L’errore di Pomponio! E invece no, è un finto-errore-di-Pomponio. Infatti Capriati propone – e lo fa con l’*éscamotage* dell’ironia – l’uso del livello pragmatico (“estensionale”) della frase dopo averne attraversato mentalmente e *negato* (con un computo velocissimo, quasi inconsapevole) l’uso “intensionale”. Vale a dire che lui ha affermato e allo stesso tempo negato la funzione esemplificatrice di quella frase. Questo “errore” – un attraversamento di tipi logici – mi ha fatto pensare per analogia al granchio, che propone la a-simmetria attraversando la *negazione* della simmetria.

Nella vita succede anche che le idee nuove restino senza regola o che non trovino chi le raccoglie: si perdono e basta. Succede nel cammino della scienza, me lo dici spesso: qui le “idee perdenti” non si contano...

Rosalba

Firenze, 3 dicembre

Cara Rosalba,

su alcune tue lettere sono rimasto indietro, e tento ora di mettermi “a paro” – come dicono i tuoi studenti.

Lascio decantare ancora qualche giorno la lettera dove mi parli della segretezza nella scuola. Ci rifletterò sopra rileggendo qualcosa di Bateson e di Portmann.

Oggi voglio riprendere il discorso sulla distanza tra la lingua madre e la “lingua” della scuola.

È vero che la scuola non parla la lingua naturale dei ragazzi, rischierebbe di banalizzarsi. Si sa che l’uomo è l’unico animale che ha destinato un luogo e un tempo specifico per la trasmissione delle conoscenze. Atto volontario che ha prodotto un linguaggio tutt’altro che spontaneo, molto riflessivo e votato all’interpretazione e alla spiegazione.

Ma io avevo in mente qualcosa di diverso.

C’è stato un tempo in cui si poteva imparare anche senza studiare. L’esperienza quotidiana produceva un apprendimento che oggi non è più in grado di indurre. I motivi sono tanti e diversi. Certo i lavori erano a minor contenuto teorico e rendevano efficace il semplice apprendistato sul luogo di lavoro. Oggi la tecnologia dialoga con chi è istruito alla sua comprensione. Anche quando adotta linguaggi “amichevoli”, l’amico lo trova solo tra coloro che hanno transitato con un certo profitto sui banchi di scuola. Mi sembra giusto riferirsi alla tecnologia includendovi anche l’alfabeto, quindi le pratiche del leggere e scrivere sono “tecnologiche” se accettiamo, come propone de Kerckhove, che «introiettare l’alfabeto nel cervello è stato come installare un programma eccezionalmente potente in un computer eccezionalmente potente»³².

Quindi, il mondo esperibile oggi senza istruzione è una fetta molto residuale dell’esperienza possibile e di conseguenza l’apprendimento che produce non è più sufficiente per garantire alcun tipo di cittadinanza, né sul lavoro né nella vita sociale.

Vero, ma non basta. C’è qualcosa che cambia nel nostro modo di apprendere e, a un altro livello, dentro il mondo che deve essere appreso.

Apro una breve parentesi per tornare al vecchio detto «tra il dire e il fare c’è di mezzo il mare». Ne parla Longo in un passaggio dove dice che il proverbio è ancora valido, ma è come se si fosse ribalta-

³² D. de Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1993.

to: oggi è molto più facile *fare* che *dire*; o meglio *ri-dire*, come ricostruzione degli algoritmi che sottendono l'agire³³.

Tuttavia “fare” è un verbo bellissimo, che però a scuola ha avuto pochissima fortuna. All'epoca della pedagogia dell'attivismo si era tradotto nella priorità dell'agire manuale, o giù di lì, con danni gravi per tutti. Nella pedagogia odierna, invece, torna come distinzione tra “sapere” e “saper fare”, con grande rischio che con essa tornino anche i danni di un tempo.

Eppure “fare” resta un verbo centrale nella vita di tutti e incarna il desiderio di lasciare traccia di noi nel mondo. Il senso comune – e forse non solo il senso comune – tiene *fare e desiderare* ben separati. Sembrano divisi dall'abisso che separa il mondo materiale dall'immateriale, ma se «l'uomo è fatto della sostanza di cui sono fatti i sogni», allora questa distinzione è solo superficiale.

Quando si ripensa al passato è sempre nella forma del “cosa si è fatto nella vita”, non del cosa si è imparato o studiato. Non ti sembra, allora, che ciò che chiediamo di imparare debba misurarsi con ciò che si è in grado di capire, fare, apprezzare per sé? Che cioè il nostro insegnamento debba collocarsi tutto in quello spazio di sviluppo possibile (“zona di sviluppo prossimale” l'ha chiamata Vygotskij) che sta oltre le capacità degli studenti, ma non così “oltre” da perdere il dialogo con loro ed essere seguiti solo da quelli che accettano le fatiche della scuola sempre e comunque, per il rispetto di regole altrove assimilate?

Per dialogare bisogna conoscere il loro linguaggio e far conoscere il nostro. La mia curiosità verso la psicologia dell'apprendimento si spiega proprio per la convinzione che ne sappiamo ancora troppo poco. Eppure l'esplosione delle facoltà della mente che ha realizzato il “software” alfabetico una volta installatosi nel cervello, non è dovuto proprio al suo essersi veramente *incorporato*, proprio come avviene nel tai-chi?

Può darsi che abbia usato male il termine, ma l'importante è chiarire che non penso affatto a una scuola “materna” nel senso che

si limiti ad “assistere” il bambino e la bambina nella loro crescita naturale. C'è un modo di apprendere che è incorporato nella biologia di ciascuno, che cambia nel tempo e su cui dovremmo interrogarci molto di più, se davvero vogliamo una scuola di qualità per tutti. Molto insegnamento non si preoccupa di fare qualcosa di simile al tai-chi, di farsi cioè *incorporare*, ma si accontenta di essere indossato come fosse la giacca-e-cravatta necessaria per accedere a un ristorante di lusso.

Il problema, Rosalba, è che non solo cambia – si riduce – il “dire” direttamente deducibile dal “fare” tecnologico di oggi, ma la nostra epoca manda messaggi subdoli, di facile presa sugli adolescenti, che dicono che, in fondo, non c'è nemmeno *bisogno* di dire. Si può *fare* a tutti i livelli, oggi, grazie alle interfacce, ai linguaggi “amichevoli” appunto, che la tecnologia ha interposto tra noi e il mondo e che lo rendono direttamente accessibile – *apprendibile* – addirittura senza alfabeti, né grammatiche da possedere.

Cambia il modo di apprendere – non è sequenziale ma simultaneo – e cambia il modo in cui il mondo vuole essere appreso.

Da un lato la scuola giacca-e-cravatta fallisce perché non prende atto della psicologia dell'apprendimento – la sua “lingua madre” –, ignora il pensiero narrativo e il fatto che, come tu mi scrivi, il vero apprendimento dev'essere *emozionante* (“non c'è conoscenza senza pathos”); dall'altro fallisce perché la società ha bisogno di consumatori. L'adolescente copre oggi una fetta dei consumi impensabile solo pochi anni fa. Se il ristorante richiede giacca-e-cravatta, ai ragazzi destiniamo la pizzeria.

Esagero? L'anno scorso ho concesso ai miei allievi di seconda di andare al cinema nelle mie ore a vedere *I cento passi*³⁴. Il “ricatto” a cui li ho costretti è stato quello di far loro scrivere un commento sulle differenze che vedevano tra la loro vita, e la vita, gli interessi di quei ragazzi siciliani. La maggioranza ha risposto che i ragazzi del film erano molto più impegnati, molto più irrequieti: per que-

³³ G.O. Longo, *Homo technologicus*, Meltemi, Roma 2001, p. 17.

³⁴ Film di M.T. Giordana (Italia 2000).

sto fondavano la radio libera e si ribellavano alle regole imposte dalla convivenza con la mafia. Ma la causa di ciò l'hanno trovata nel fatto che loro, oggi, hanno molto di più. Hanno, a sentir loro, quasi tutto quello che gli occorre: il cellulare che li tiene in contatto fra loro in maniera permanente, il motorino che allarga enormemente il loro territorio di pertinenza. La televisione in camera eccetera. Lo scrivevano, però, non con felicità ma *quasi con dolore*. Il contatto virtuale e la libertà di movimento sembrano ampliare la relazione ma non legano davvero, come ti ho già scritto.

È il problema del “troppo pieno” degli adolescenti, che è più difficile da combattere del “troppo vuoto”.

Beppe

Firenze, 4 dicembre

Cara Rosalba,

in una lettera mi parlavi di Di Vittorio³⁵. Al tempo in cui visse Di Vittorio la scuola era un modo per uscire da un orizzonte e conquistarsene altri. Il caso dello scrittore nero americano che scommette sull'andare a scuola, o meglio nell'andar *bene* a scuola, per uscire dal ghetto ne è un altro esempio. Ma questo messaggio di fiducia nella scuola come via di fuga e di autodeterminazione veniva lanciato dalla società stessa. Oggi, invece, alla fine del percorso d'istruzione si prospetta ancora insicurezza e precarietà, celate dietro le esigenze di un mercato che promuove soprattutto lavoro flessibile e a tempo determinato.

Tutte cose che si fanno. La scuola delle tre *i* (tra cui non c'è la *i* di italiano: ma allora, vedi che i somali avevano ragione?) significa meno-scuola-per-molti – i soliti “non portati” – e saperi segmentati, velocemente “capitalizzabili” per l'inserimento nel mercato del

³⁵ Cfr. lettera del 1° novembre.

lavoro. “Competenze” come figurine Panini da raccogliere in un album chiamato “portfolio”. Tutto va bene, tutto fa brodo.

Come si fa, allora, a parlare di riscatto sociale e di uscita dal ghetto – dai tanti “ghetti” della modernità – se la qualifica di saldatore “assolverà” l'obbligo formativo e d'istruzione e condannerà a un futuro da addestrato?

C'è stato un tempo in cui non esisteva il supermercato dei futuri, disponibili per tutte le taglie; e non era la scuola a dover insegnare il valore della *conquista* del proprio futuro. Era una consapevolezza diffusa, la base di partenza per affrontare le difficoltà del percorso. Ma se ciascuno trova il proprio orizzonte dipinto davanti al naso, perché rischiare il triplo salto mortale?

Certo i ragazzi non dovrebbero abboccare ai messaggi che li bombardano e dovrebbero rispondere con lo studio “ostinato, accurato, rigoroso”. Ma non credo che ci possiamo permettere il lusso di lasciare che “il fiume faccia giri oziosi” (come tu scrivi), né di attenderli lungo il cammino, perché in questo contesto sono sempre meno quelli che si mettono in cammino da soli. Dobbiamo andare a prenderli lì dove sono, e metterli in moto spingendo sul *gusto* dell'imparare – anche “perdendo tempo” –, sulla bellezza del sapere “disinteressato” – il più rivoluzionario di tutti –, sull'emozione della scoperta dei propri talenti.

E se si parla di gusto, ecco che torna la necessità di intervenire nel linguaggio-macchina (resto nella metafora informatica) dei ragazzi. L'unico dove non si risenta della povertà prodotta dall'adeguamento alle nuove, banalizzanti interfacce.

Perché nella cosiddetta società dell'apprendimento in realtà è capace di apprendere solo chi ha già appreso prima. Se fossero formati in una buona scuola saprebbero gestire le interfacce senza farsi deformare da esse. Ecco cosa intendo per alfabetizzazione “alta”.

Beppe

Caro Beppe,

quando si legge in classe, come è salutare (per me) *pensare insieme ai ragazzi*. Ieri, per esempio, dal libro di geografia, una bella descrizione della Via della seta. E chissà come ognuno di loro si costruiva mentalmente gli scenari, e come avrei voluto essere nella loro testa per “vederli”!

Insomma, mi sono fatta l'abitudine a leggere e a riflettere in compagnia. Se leggo da sola mi vengono solamente “brutti pensieri” – oppure sono “belli” ma li perdo subito.

Ma veniamo all'oggetto di questa lettera: la “manipolazione”. L'ultimo incontro del Circolo Bateson aveva per oggetto il capitolo “Apologia della fede” (*Dove gli angeli esitano*). Com'è per ogni scritto di Bateson, si torna sempre sui presupposti, ogni argomento è buono per ripassare i fondamenti: della vita, della conoscenza... A proposito di non mi ricordo che cosa, qualcuno ha detto: e noi? come la intende ciascuno di noi la manipolazione? Sergio Boria – psichiatra e psicoterapeuta – ha detto che nel suo lavoro la intende come «una proiezione della sua personale immagine del mondo sull'immagine che ne ha *inconsapevolmente* il suo paziente». Uno psicoterapeuta sa di cosa è fatto il mondo dei sogni del suo paziente – mentre questo lo sa senza saperlo – ed è (sarebbe) facile per lui riversare sul paziente il proprio mondo affinché “ristrutturati” l'altro.

È come se lo psicoterapeuta dicesse – senza dirlo però a chiare lettere –: «È così che devi pensare quello che finora hai pensato». «Ecco, ha detto Sergio Boria, questa è per me “manipolazione”». «Come ne esci?» gli abbiamo chiesto. E lui: «Cerco di creare le premesse perché il paziente “racconti delle storie”». E questo è meno facile, richiede più tempo di quanto ne occorre per dare al paziente una veloce “regolata”.

Far emergere “storie” non è difficile con gli studenti (anzi, a volte bisogna fermarli), ma nella psicoterapia bisogna attendere qualche volta mesi, e non è detto... Per indurre nel paziente un

modo diverso di pensare, e quindi un diverso agire, la strada più semplice non è forse quella che porta *dritto dritto allo scopo*?

Siamo in un contesto di “cura”, dove c'è una persona che ha preso a cuore la sofferenza e la guarigione di un'altra...: se pure lo “manipola” non lo fa per un proprio tornaconto ma per accorciargli il tempo del dolore...

E a scuola? Le strategie nostre sono diverse caso per caso. Nello sforzo di contemperare rigidità e flessibilità siamo sostenuti dalla presunzione di poter dire, a conclusione di tutto: ce l'ho fatta! Se poi sia morale raggiungere lo scopo *costi quello che costi*, vale a dire con mezzi che ci ripugnerebbe teorizzare come “giusti” – punizioni, raggiri, ogni sorta di “trucco” ecc. –, questa è storia vecchia quanto la storia dell'umanità.

Con questi pensieri in testa (si fa per dire: i pensieri non stanno “nella testa” ma in tutto il corpo, mente e corpo...: come è difficile parlare in modo ecologicamente appropriato!), ho ripassato fatti di scuola alla luce di quanto ho imparato al Circolo Bateson.

Mi sono ricordata di quando in I G ho spiegato la civiltà mesopotamica. La nascita della città: divisione del lavoro, accumulo delle risorse, l'esercito, la creazione di un “clero”, potere politico e potere religioso, ecc. Le città nascono e muoiono, ho detto, facendo esempi di città nate e morte nel tempo antico e recente, e ho aggiunto: non è detto che la città sia un esito scontato del processo evolutivo di una comunità di uomini. Chi ci dice che la città resterà una forma “vincente”? È probabile che si riveli “non necessaria”, che sopravvengano altri processi adattativi...

Non stavo pensando alle previsioni apocalittiche di certa letteratura, anche cinematografica, non pensavo cioè a crolli traumatici della civiltà urbana (questo l'ho pensato dopo, quando mi sono chiesta: chissà se a loro è venuto in mente uno dei tanti film a effetti speciali che passa la tv?). Non pensavo al come e al cosa potrebbe sostituire la città: facevo solamente un discorso teorico.

Ti starai chiedendo: che c'entra tutto questo con la manipolazione? E veniamo al punto: c'entra. A casa infatti mi sono detta: ho

messo un altro mattone all'idea che "progresso" non è (non è sempre) la continuazione *in meglio* di ciò che già c'è. Insomma, io so che nella loro immagine del mondo – gli "occhiali" con cui lo vedono – l'idea di progresso si accompagna con l'idea che tutto ciò di cui oggi siamo circondati è un avanzamento in positivo rispetto a ciò che prima c'era (e questo nonostante da due mesi faccia una celebrazione esagerata dei modi di vivere e di pensare degli uomini della preistoria!). Non solo, c'è in loro anche l'idea che questo nostro mondo (nella versione detta "occidentale") è il migliore dei mondi possibili. In verità, certe volte anch'io mi cullo in questa idea: se penso all'*habeas corpus*, all'Illuminismo, alla FIOM, all'essenzione dal ticket per i malati poveri, agli asili di Reggio Emilia, alla lavatrice elettrica, ecc. In me, però, questa idea è "corretta" da un vigile senso critico, anzi, dirò meglio: da una seconda, da una terza, da infinite altre "verità".

Contemperare tante "verità" ci permette di confrontare ciò che è accaduto con le diverse alternative che avrebbero potuto presentarsi, di non predeterminare quindi la soluzione, di *non* far derivare l'agire "linearmente" da una sola descrizione (e interpretazione) dei fatti. Tutto questo ha a che fare con la "spiegazione cibernetica". Quello che comunque conta, per me, è l'insegnamento che ne ho tratto: di fronte a un dilemma, anziché cercare un'immediata soluzione, conviene porsi in una posizione dalla quale *ampliare* la prospettiva e quindi la domanda. Affrontando il rischio, meglio: il vantaggio di trovarsi nel bel mezzo di un doppio vincolo.

Ma torniamo alla premessa (la manipolazione). Ammettiamo che gli allievi abbiano – senza sapere di saperlo – una visione del mondo che io reputo "sbagliata". Che faccio io allora? Mi adopero per indurre in loro un "deutero-", "meta-", insomma un secondo apprendimento, vale a dire che giorno per giorno li educo a una diversa abitudine di pensiero *senza che loro ne abbiano consapevolezza*. Utilizzo un messaggio esplicito ("la nascita della città è un fatto recente nella storia umana") per veicolare un metamessaggio ("dovete ristrutturare la vostra idea di progresso"), proprio come

succede con certi messaggi pubblicitari ben riusciti, dove lo scopo ultimo – creare un bisogno o un modo di pensare – viene nascosto o abilmente mescolato al messaggio esplicito.

La tentazione di usare strumentalmente le teorie è insomma la prima cosa su cui dobbiamo vigilare! Le teorie *servono per pensare*, non per applicarle a esservi viventi. Questi, tuttavia, per loro (e nostra) fortuna, hanno energie proprie per reagire alle nostre invasioni...

Rosalba

P.S.: Il giorno che studiammo la civiltà mesopotamica leggemo una nota del libro sulla religione: «La religione alimentava il senso di colpa, l'aldilà era rappresentato nel suo grigiore...». «Era grigio per i poveri – aggiunsi io – per i sottomessi, che erano i più. Con il Cristianesimo invece...». Riotti: «Sì, c'è inferno, paradiso e purgatorio». «No – dissi – il purgatorio è stato aggiunto nel medio evo», volevo dire "inventato", ma mi parve poco rispettoso nei loro riguardi. Tutti erano stupiti e un po' sospettosi. Riotti invece la prese come una cosa normale: «...hanno fatto bene, così è meglio, c'è una speranza». «Tu al purgatorio ci credi?» chiesi. E lui: «Si capisce!».

Come vedi, caro Beppe, non c'è tanto da rammaricarsi se manipoliamo la storia o le coscienze: i ragazzi si difendono bene restando ancorati ai loro solidi presupposti.

Roma, 5 dicembre

Caro Beppe,

la collega di disegno ha suggerito che si nomini un tutor per i ragazzi che non vanno bene: così si fa nelle scuole francesi, ha detto. Ieri ho dato un'accelerata alla lezione per dedicare una delle tre ore alla nomina dei tutor. Mi sono dovuta inventare alcuni "bravi scola-

retti”, perché il numero dei bisognosi di tutoraggio supera quella dei loro tutori. E così sono stati introdotti nuovi incarichi di responsabilità, nella quasi generale soddisfazione. «E a me chi mi guarda?», ha detto Marangoni, il quale all’onere di rappresentare la classe (è stato votato contro il suo volere) deve ora aggiungere quello di controllare a vista Fleuri, che passa il tempo ad allenarsi a disegnare scritte per i murali sul quaderno. «Solo tu ci puoi riuscire», ho detto.

Donati, che nasconde dietro un’espressione angelica molte furbizie, è stato affidato a Dario Petrone, il quale, salito immeritatamente di grado, ha nascosto subito un foglietto sotto il libro, e preso Donati per il braccio lo ha stratonato mentre stava scartando il panino (non suo) poggiato sul banco di dietro. Poi, per farsi perdonare, gli ha fatto tenere uno dei suoi guanti a mezzo dito.

Alcuni accoppiamenti sono stati contestati, ma io non ho tenuto conto delle loro richieste.

In conclusione, da adesso in poi alla gerarchia unicamente incentrata nella posizione frontale – uno contro tutti –, s’è aggiunta una gerarchia interna a chi mi sta davanti.

Dove è finito quello stare seduti in cerchio, anche l’insegnante, tutti *alla pari*, come i cavalieri della Tavola rotonda? Definitivamente sepolto, insieme al ricordo di tempi in cui lottavamo contro la “scuola di classe” e contro un autoritarismo reso manifesto nella cattedra appoggiata sul piedistallo, che suggeriva un primo e facile bersaglio nell’attesa che ben altra e sostanziale immaginazione andasse al potere.

Questa storia della disposizione “alternativa” dei banchi mi riporta agli anni difficili in cui insegnavo nelle medie. Ero a Bari, erano gli anni Settanta, e insegnavo in un quartiere di poveri, un quartiere oggi si direbbe “a rischio”. La scuola, un orribile palazzo di nuova costruzione, le aule arrangiate al piano terra, al posto dei negozi rimasti invenduti e presi in affitto dal Comune: stanze anguste che si chiudevano con la saracinesca. Ricordo perfettamente due gemelli terribili che in classe giocavano a nascondino. Stavano attenti solo all’*Iliade*, Ettore che si scontra con Patroclo, poi con Achille, e mentre i compagni parteggiavano a gran voce per l’uno o per l’al-

tro, loro due impersonavano ciascuno il proprio eroe facendo a botte sul pavimento. Magrissimi, portavano i pantaloni legati in vita con lo spago. Dopo aver lavorato a smantellare i banchetti del mercato rionale, giocavano fino a sera tardi per strada, solo a tarda sera la madre tornava dai servizi e finalmente apriva la porta di casa.

In quegli anni mi sarebbe servita l’esperienza di scuola che ho adesso: anche se mi riusciva – non sempre, s’intende – di “tenere buoni” i ragazzi, non posso dire di aver insegnato loro quello che sapevo e che forse avrei potuto insegnare (noi militanti nella sinistra aspettavamo la “rivoluzione”, ci sembrava che mutato il quadro politico il resto sarebbe venuto da sé).

Da classi come quelle, dove regnavano “i gemelli di strada” e i vari “Pomponio”, si usciva a fine giornata sfiniti con la domanda: e domani, ce la farò?

Venne a Bari, invitato dal CIDI per una conferenza, Albino Bernardini (ricordi? *Il maestro di Pietralata*)³⁶. Lo pregai di restare un altro giorno e di venire in classe da me a darmi una mano, un consiglio. Avvertii i ragazzi che avremmo avuto un ospite di riguardo e il preside per onorare l’ospite chiamò la televisione, una tv locale allora nascente e molto seguita.

Eravamo a maggio, faceva caldo, e quella mattina i ragazzi arrivarono a scuola con il cappotto. Si capiva che quel cappotto non era il loro per la misura troppo larga o troppo stretta. Con il bavero alzato e gli occhi bassi a simulare indifferenza verso la telecamera, tutti, compresi i gemelli, si misero in posa e tacquero tutto il tempo. Bernardini rimase meravigliato del fatto che io non avessi disposto i banchi in cerchio: era quello il “trucco”, il dettaglio che avrebbe salvato me, i ragazzi, la scuola. Il giorno dopo feci come mi aveva suggerito, ma presero ugualmente il sopravvento, con la differenza che adesso dovevo contenere le loro sfrenatezze seguendo una strategia circolare.

Rosalba

³⁶ A. Bernardini, *Il maestro di Pietralata*, Einaudi, Torino 1968.

Cara Rosalba,

vorrei parlare della segretezza: vorrei parlarne anche come *spazio di rispetto*.

Il primo anno in cui ero vicepresidente, circa otto anni fa, un pomeriggio una madre venne a prendere suo figlio a scuola per portarlo a una visita medica. Era una signora dimessa, piuttosto giovane e di una loquacità fuori misura. Nell'attesa che suo figlio arrivasse in Presidenza, mi aveva raccontato la storia di tutta la famiglia. Ero stato io ad avviare la conversazione chiedendole che tipo di controllo dovesse fare il ragazzo e mi disse che lo portava dallo psicologo perché era anoressico. Io le chiesi ancora del figlio perché era la prima volta che sentivo di un'anoressia maschile (sembra che il fenomeno sia in crescita) e la signora mi raccontò che il ragazzo aveva cominciato a smettere di mangiare da cinque o sei mesi, quando era passato alla scuola superiore. Lui diceva alla mamma che aveva qualcosa in gola che lo infastidiva quando ingoiava, e saltava pranzo e cena. Da qui la prima diagnosi di anoressia. Era passato in cura da uno psicologo che aveva formulato una diagnosi molto più complessa e scomoda abbastanza velocemente.

La signora mi aveva già fatto capire che i rapporti in famiglia erano burrascosi, ma non per cose gravi: erano i litigi di tutti i giorni che pensava che accadessero in tutte le famiglie. Invece il dottore aveva scoperto che i problemi del figlio erano cominciati dal momento in cui aveva abbandonato l'orario (anticipato) di uscita della scuola media, che lo portava a mangiare da solo in cucina, e aveva seguito quelli della nostra scuola che lo portavano ad essere a tavola *insieme ai genitori*: il ragazzo non sopportava quella tavola, quelle voci alterate, forse le grida. Di conseguenza tutta la famiglia era stata messa in terapia.

Un'esposizione inopportuna, prematura rispetto alla sua capacità di fare a meno di certezze fondamentali come l'equilibrio familiare, aveva prodotto nel ragazzo uno stato quasi patologico. Come

se un meteorite fosse piombato nella sua atmosfera e perforato la sua superficie.

Tu hai posto il problema della manifestazione della gerarchia nella scuola, facendomi il bell'esempio di Ettore che si toglie l'elmo quando abbraccia il figlio ma mantiene la corazza. Bello, perché propone un punto di vista organico e vitale che unifica tutta la nostra esperienza.

Eppure io non sono convinto di questa lettura della segretezza, cioè così "estroversa" da richiedere segnali specifici di visibilità. Per farti capire come la penso ti propongo ancora un'immagine della mia memoria.

Di mio padre non posso dire che fosse il trionfo del calore paterno: semplicemente non era nelle sue corde. A maggior ragione, quando ci abbracciava e baciava percepivo il significato del suo gesto e, per opposizione, sentivo confermata la gerarchia familiare che poneva lui a garante della "salute" economica della famiglia e nostra interfaccia con il mondo adulto. E questa gerarchia la sentivo proprio nell'istante in cui si negava e si scioglieva in un abbraccio. Era la percezione di una diversità di ruoli e responsabilità che si manifestava nella consapevolezza di un atto unico, raro. Una distanza a cui ero abituato, che non leggevo come freddezza e che quando si accorciava esprimeva da sola tutto il significato del momento.

Mio padre non si è mai dovuto preoccupare di togliersi la corazza. Mi faceva lo stesso effetto la sua pelle da adulto, con la barba che mi pungeva anche quando era fatta di fresco. Lo stesso capita ai miei figli con me: forse l'abbraccio della mamma ha sempre qualcosa di più gradevole di quello del padre.

In altre parole credo, come te, che la segretezza sia una conoscenza estetica, inconscia. Che i vincoli e le barriere siano indispensabili per il funzionamento degli organismi, ma è troppo pericoloso progettarne di artificiali. È fondamentale conoscerne il ruolo e preservare le superfici opache che permettono le relazioni nascondendo al contempo i meccanismi intimi e profondi dei reci-

proci funzionamenti, ma bisogna lasciare all'evoluzione – tanto delle specie quanto delle strutture come la scuola – il compito di indicare quali sono quelle necessarie e quali quelle dettate da interessi particolari e, spesso, di potere.

Quanto alla segretezza del voto, io ho sempre detto e dirò sempre il voto che assegno. Lo spiego, ovviamente, ma succede anche che i ragazzi non lo trovino giusto comunque. In questi casi non ho mai pensato di appellarmi all'oggettività della prova o sciocchezze simili: richiamo i ragazzi alle diverse responsabilità, loro e mie, e chiarisco che io le mie me le assumo fino in fondo. Per essere più chiaro, dico fin dai primi giorni di scuola che i voti li do io, punto e basta; non si discutono o contrattano, ma per non essere letto come autoritario cerco di far vedere quanta mole di loro lavoro utilizzo per la valutazione: test, relazioni, riflessioni scritte (quando ci troviamo di fronte a un problema di laboratorio), risultati delle ricerche, ecc.

Spero che i miei alunni *imparino* a valutarsi attraverso i *modi* della mia valutazione, quindi faccio molta attenzione ad assumere decisioni coerenti, il più possibile prevedibili. Vorrei, in altre parole, offrire come tu dici “qualcosa che non cambia”, una *forma* su cui proiettare i processi per riuscire a leggere il nuovo che portano con sé.

Tra retroazione e calibrazione c'è una circolarità che non si spezza mai. In ogni singola azione ci vedo l'uno e l'altro. Per fare un esempio, pensa alla lettura dell'ora con un orologio.

Si insegnano tecniche di riduzione dell'errore che mi sembra si possano collegare alla retroazione: ci sforziamo di correggere ogni singola lettura per averla più precisa possibile, e apparentemente non avrebbe alcun senso pensare che la precisione della lettura dell'ora al “tempo uno” possa avere alcun effetto sulla lettura al “tempo due”. Ma c'è un argomento di scienze, che affronto nelle prime classi, che dice che questa è in fondo solo un'apparenza. Si tratta della differenza, per la misura, tra la precisione e l'accuratezza (ma vale lo stesso discorso nel caso della differenza tra errore

accidentale e sistematico). In laboratorio abbiamo un orologio di quelli moderni, senza numeri sul quadrante. Chiediamo ai ragazzi di scrivere secondo loro che ora è esattamente, deducendola dalla posizione delle lancette. Poi facciamo la media delle loro opinioni e scriviamo l'ora con l'indicazione dello scarto massimo dalla media: la precisione è sistemata. Poi cominciamo a porre altre questioni: siamo davvero sicuri che sia quella l'ora esatta? E se l'orologio va indietro o avanti? Se addirittura fosse fermo? La precisione della “macchina” non si riduce ripetendo le prove con la stessa macchina. A questo punto c'è sempre qualcuno degli studenti che si accorge che l'unico modo di scoprire la precisione dell'orologio è *confrontarlo con altri orologi*. Una volta “calibrato” l'orologio, della sua accuratezza potremo far tesoro per tutte le nuove serie di misure.

Se fosse questo il “qualcosa che non cambia”? Questo modo complesso di imparare e decidere, che coinvolge sempre diversi livelli?

A scuola, allora, più che ripensare a nuove e vecchie segretezze – un terreno molto scivoloso – si potrebbero moltiplicare i punti di vista e le descrizioni degli apprendimenti, cosicché, se è vero che il singolo caso non modifica la classe dei casi, imparare a *scegliere* i casi significativi e il *modo* della loro lettura possono diventare l'autovalutazione. Che, non scordiamolo, è capacità di agire.

Non è sul voto che entra in gioco la segretezza ma sulla valutazione della valutazione. La segretezza non è la negazione di un esito ma la difesa della complessità dei meccanismi e dei dosaggi che ne stanno alla base. Un po' come l'arrossamento o l'impallidire del viso comunicano il sentimento senza svelarne le ragioni che nascono nell'intimità di ciascuno. Questa complessità non si presta ad analisi, ma si può trasferire (comunicare) “qualcosa che non cambia” considerandola nella sua totalità.

Beppe

P.S. parlando di segretezza dicevi tra l'altro: «Mai prendersi cura dei ragazzi fino in fondo». Aspetterò che sia finita l'occupazione per rifletterci di più sopra. Però ti confesso che non ho simpatia per chi vuol invadere tutti i campi dell'azione. Se anche gli angeli riconoscono delle soglie, e quindi esitano, possibile che noi umani non ne riconosciamo alcuna?

Firenze, 7 dicembre

Cara Rosalba,

oggi ritorno a parlare di scienza che mi permette di fare meno chiacchiere in astratto. La scienza, come tu mi ricordi, non è certo fondata sul senso comune. Spiega il noto per mezzo dell'ignoto – dice Popper –, proponendo teorie antiintuitive per spiegare cose che sembrano spesso banali.

Il linguaggio della scienza non è naturale ma è comunque profondamente radicato nella natura umana e nell'esperienza.

Si fonda sul desiderio di spiegare, richiede immaginazione e rigore, ricorre a doppie descrizioni come moltiplicazioni dei punti di vista. Non è solo linguaggio riflessivo, formalizzato. È soprattutto un punto di vista che si può apprendere *naturalmente*.

Per farti capire cosa intendevo quando ti ho scritto che bisogna ridurre la distanza con la lingua madre dei ragazzi, ti riporto le pagine di due quaderni di scienze di alunne di una quarta elementare di Barberino di Mugello (le uso spesso nei corsi del CIDI perché mi sembrano molto significative).

Si tratta del resoconto di due esperienze fatte in un'aula normale, senza attrezzature particolari, ma con un esito tutt'altro che comune.

Riscaldiamo una piccola quantità di acqua distillata. Descrivi quello che succede all'acqua nel beker.

«Oggi abbiamo provato a riscaldare su una piastra elettrica un beker con l'acqua distillata. All'inizio all'acqua non succedeva niente.

Piano piano abbiamo visto che si iniziavano a formare le prime bolle. Non erano molto grandi, anzi, erano proprio minuscole quasi da non accorgersi che c'erano. Alcune erano depositate sul fondo e salivano in superficie piano piano.

Dopo si è iniziato ad appannare il beker e a uscire sempre più fumo. Poi da quanto il beker era appannato cascavano gocce. L'acqua stava diminuendo e salivano sempre più bolle e erano più grosse di quelle all'inizio. Finché l'acqua è iniziata a bollire.

Si sentiva il rumore delle bolle che scoppiavano. Era un rumore piacevole! Dopo abbiamo lasciato la piastra elettrica accesa per un po'. Adesso nel beker non c'è quasi più acqua distillata».

Una descrizione ricca, curiosa, anche poetica.

Di solito questa fase di osservazione e descrizione viene saltata perché sembra troppo poco astratta e concettuale. Si pensa che l'evaporazione e l'ebollizione sono fenomeni noti perché i *termini* sono conosciuti nella vita quotidiana. Allora ci si concentra sulla spiegazione più generale e formalizzata. La più accreditata in questo senso è quella che descrive l'ebollizione come il passaggio di stato che avviene quando la temperatura raggiunge il valore in cui la tensione di vapore del liquido raggiunge la pressione atmosferica. Anche se può darsi che qualcuno la semplifichi un poco, di solito si tratta di una banalizzazione di questa, teoricamente ineccepibile. Si commette quindi ancora un errore epistemologico nel giudicare semplici i concetti come quello di "pressione atmosferica" (a volte anche quello di "tensione" perché si può tradurre con "tendenza a") perché di uso comune nella vita quotidiana.

Spero tu sia d'accordo nel giudicare che questa pratica, la più comune a scuola, non è assolutamente "alfabetizzazione alta", non è insegnamento ma addestramento, indifendibile da qualunque punto di vista.

C'è stato un tempo in cui gli alunni erano disposti a imparare a memoria queste *pappardelle* incomprensibili; oggi di questi alunni se ne trovano sempre meno, ma di quel tempo non ho *nessuna nostalgia*.

Altro esempio: esperienza sulla solubilità. La maestra ha posto il problema di che fine fanno le sostanze che “spariscono” in acqua. La classe ha deciso di fare delle ricerche sulle soluzioni.

«Per verificare se le sostanze solubili sono ancora nell’acqua oppure no, abbiamo deciso di riscaldare le tre soluzioni:

1. acqua D. e sale
2. acqua D. e zucchero
3. acqua D. e solfato di rame

giovedì 11 marzo siamo scesi in laboratorio, abbiamo preso tre bacchette di vetro, tre capsule e un fornellino. In una capsula ci abbiamo messo il sale e l’acqua demineralizzata, nell’altra lo zucchero e l’acqua demineralizzata e nell’ultima il solfato di rame e l’acqua. Poi con le bacchette le abbiamo mescolate. Quando il fornellino era pronto per riscaldare le tre soluzioni abbiamo appoggiato la capsula del sale e acqua. Vedevamo che l’acqua bolliva e alcune bollicine uscivano dalla capsula e si andavano a posare sul banco e quando scoppiavano si vedevano i chicchini del sale.

Dopo un po’ l’acqua iniziava a diminuire e si iniziava a vedere il sale appiccicato ai bordi della capsula. Dopo abbiamo provato a mettere sul fuoco lo zucchero e l’acqua, dopo un po’ meraviglie delle meraviglie! Si iniziava a sentire l’odore del caramello e poi lo zucchero si è caramellato!

Poi abbiamo messo la capsula del solfato. L’acqua diminuiva e bolliva. Quando l’acqua era sparita si vedeva il solfato di rame sul fondo. Sul tavolo c’erano bollicine azzurre.

Mi ero sbagliata! Credevo che le sostanze fossero sparite invece da questa verifica ho la prova che ci sono ancora!!!»

C’è rigore e immaginazione, riflessione e sorpresa, anche coinvolgimento emotivo. Siamo vicini alle parole di Bruner, quando chiede agli insegnanti di scienze di ricostruire il clima avventuroso che caratterizza la vita degli scienziati e di non limitarsi a un resoconto della scienza finita. Se ricordo bene, la scienza finita la chiama addirittura “morta”.

Questa è l’alfabetizzazione alta che io vorrei. In questo senso non la considero estranea alla lingua madre dei ragazzi, perché vi affon-

da le radici, anche se poi si staccherà cercando l’ignoto delle spiegazioni più ricche e complesse.

Mi fermo qui. Ti scrivo dalla Presidenza, con la scuola prossima all’occupazione, e mentre scrivo mi arrivano continuamente sollecitazioni ad altri discorsi, a collegamenti che mi dispiace far cadere o rinviare.

A presto.

Beppe

Roma, 8 dicembre

Caro Beppe,

anche io oggi ho sentito la parola che ogni anno, tra novembre e dicembre, secondo un rituale ormai (malamente) collaudato si ripresenta carica di promesse e di minacce: autogestione.

Mercoledì terranno un’assemblea. Staremo a vedere.

Negli scorsi anni li mettevo in guardia da avventure disennate, questa volta ho preferito lasciar perdere. Da noi assemblea (le poche volte che si fa per davvero) e autogestione sono uno sbraco totale. Funziona bene soltanto il “servizio d’ordine”, che i capi organizzano con geometrica precisione perché riesca il gioco di guardie e ladri: se da “autogestione” si passa a “occupazione”, vengono occupate le aule sotto la stretta sorveglianza di quelli che con la fascia rossa al braccio vigilano.

Ricordo i quattro che giocavano a carte sulla cattedra – e proprio in quel periodo al Circolo Bateson si discuteva della ritualità e del sacro: quella scena mi parve un esempio di dissacrazione. L’esperienza mi dice che pochi ragazzi se ne avvantaggiano (acquistano durante l’autogestione una “sapienza” nuova), mentre tutti gli altri, che proprio a novembre hanno cominciato a “entrare nella macchina”, si perdono.

Abbiamo parlato in altre lettere dell'importanza di una cornice rituale affinché l'apprendimento prenda forma e si sedimenti (lo so, il rito può uccidere l'immaginazione... ma noi due sappiamo farne buon uso, vero?). Per noi, lo scorrere uguale del tempo si combina con l'attesa vigile dell'imprevisto, e questo puntualmente arriva e dà nuova vita ai nostri piani – senza sconvolgerli.

Ma quando la rottura della cornice rituale ha carattere di “punto di svolta” – di esperienza che ristrutturata il contesto e chi ci sta dentro –, il contesto appare in una luce nuova: una sorta di “nuova verità”, un passaggio di livello. Interrompendo bruscamente (e in modo traumatico) il tran tran quotidiano, l'autogestione potrebbe portare alla luce la natura della scuola e di ciò che a scuola si fa; insomma, *la natura politica dell'istruzione*, con il suo corollario di domande sul come e sul perché, sui rapporti di potere – a scuola e fuori della scuola –, ecc. Così è stato nel '68. Così è stato, in seguito, in certi casi isolati (anche il '68, però, non fu esperienza di massa).

Invece, da noi, nella nostra scuola, i più ne escono spenti o vergognosi per non aver saputo onorare le aspettative.

A parte le eccezioni. Come quell'allievo di qualche anno fa – Piero Zampa – sempre pronto al dibattito, ad accogliere ogni novità. Viene mandato a una assemblea cittadina, un coordinamento studentesco che si tiene al “Tasso”, lo storico liceo romano da sempre politicizzato. Torna il giorno dopo che gli occhi ancora gli brillavano: lì è diverso – disse ai compagni – voi non ve lo potete nemmeno immaginare quant'è diverso là: quelli *discutono!*

Fu quell'anno che suggerii a un gruppetto di incerti “l'autogestione del ripasso”. Dissi: mi volete? Loro dapprima no, poi mi vennero a cercare. Furono due settimane intense. Sette persone attorno ai libri, a ragionare, a imparare le minuzie. Nella stessa “atmosfera attiva e polverosa del cantiere” che tu hai visto al Social Forum di Firenze, passavamo intere mattinate immersi nel laboratorio di scrittura. Vidi in due di loro brillare davvero gli occhi, alla scoperta di quanto c'è di “artificioso” nel mestiere dello scrivere, quando sperimentavano i trucchi della retorica, o quando prendevano atto del

carattere altamente formale del linguaggio scientifico e apprezzavano l'eleganza di una definizione... Ecco, quella volta ho capito come non mai che cosa può essere un insegnamento *partecipato*, quanto conta la *forma* della partecipazione, e quanto sia cruciale il *contesto*: un tempo disteso, nessuna urgenza di finire al suono di una campanella, un luogo non affollato, l'assenza di variabili “distraenti” (gli altri, gli sfaccendati, erano in giro a tirare calci al pallone), una condizione di “intimità” così necessaria allo studio.

Fu da quella esperienza che imparai a programmare diversamente la scansione delle lezioni: non più un'ora di questo e un'ora di quest'altro. Non più, grammatica, antologia, *Promessi sposi*, storia (e in prima, anche geografia) diluite nell'arco della settimana. No. Una sola materia al giorno, anche per tre ore di seguito un solo argomento, e per certi periodi e per certi argomenti si andava avanti per tutta la settimana. Così faccio ancora adesso. Quindi, l'autogestione serve.

Mi raccontavi tempo fa dei ragazzi impegnati in politica: partecipano ai dibattiti, sono rispettosi della ritualità, delle *regole e delle procedure*... Quelli non sono i nostri ragazzi. So già che i nostri nelle prossime giornate di protesta se ne andranno per Mc Donald's o resteranno a casa a dormire. Ma la democrazia si regge sulle minoranze. Dovremmo semmai temere se nemmeno una minoranza si muove.

Rosalba

Roma, 9 dicembre

Caro Beppe,

la campanella dell'autogestione è suonata. Le mie due classi questa mattina erano dimezzate. Ho fatto una lezione dimezzata.

Un ragazzo di terza è entrato come una furia («E voi, che fate qua?») e ha spiegato agli indecisi le ragioni della protesta: le porte

antincendio si aprono all'incontrario! «Perché non chiedete al consiglio di istituto che le aggiustino?» ho detto. «Non ci hanno fatto fare le prove di evacuazione» ha detto lui, leggendo da un foglio che aveva in mano.

Devi sapere che la mia scuola, costruita da ingegneri di una volta, quelli tutti d'un pezzo, una scuola dove ha sempre insegnato e insegna un buon numero di ingegneri i quali tengono "a norma" laboratori e il resto, è una delle più sicure del mondo. (Ti aggiornerò sugli sviluppi).

Caro Beppe, quante volte negli anni passati abbiamo chiuso gli occhi di fronte a situazioni che gridavano vendetta! E cosa imparano i ragazzi da questo andazzo? Che idea si fanno dei diritti e doveri di una democrazia? Quando la scuola, da essere riservata a un'élite, diventa scuola di tutti, non c'è altra scelta: deve essere rigida. Il modello? Il primo che mi viene in mente è Barbiana.

Rosalba

Roma, 10 dicembre

Caro Beppe,
tu dici sempre che occorre *dare senso* a ciò che si fa. Questo "dare senso" a ciò che a scuola si fa viene inteso da alcuni come un dover giustificare e adattare le scelte di metodo e di contenuto alla luce della contemporaneità, alla vita – questa sì, vera – fuori della scuola. Quando invece – e questo lo credo fermamente – la scuola ha senso se è "sensato" ciò che si fa *all'interno* di un progetto che non è detto sia "sensato" visto dall'esterno. Faccio un esempio. Che vuol dire ragionare ore e ore attorno alla morfologia del soggetto o alla scansione dell'endecasillabo? I miei ragazzi, futuri meccanici, informatici, elettronici, usciti dalla scuola mai troveranno chi gli chiederà conto di cesure ritmiche e di concordanze morfologiche.

Queste cose hanno "senso" per due soli motivi: 1. se vengono imparate *bene*, con il necessario rigore; 2. se hanno attinenza con un programma più generale, deciso per tutti.

So che questo mio ragionamento vale anche per le materie scientifiche. Però noi di italiano ci attardiamo attorno a questioni per loro natura obsolete e perciò stesso svincolate da una utilità "pratica" (i minori del Quattrocento: bah!). E credo che qualcosa di simile valga anche per le scienze, quando educazione scientifica significa non soltanto *descrivere* il mondo con categorie scientifiche ma acquisire anche un *atteggiamento estetico* (Mary Catherine Bateson ricorda che suo padre riusciva a vedere nella disposizione delle parti di un fiore una "dissertazione metafisica").

Insomma, prendiamo un ragazzo che viene da una famiglia non istruita, non in grado di colmare da sé le eventuali mancanze della scuola, un ragazzo che in casa ha sì, magari, *una stanza tutta per sé* ma ha anche *una televisione tutta per sé*, e quindi una sconfinata libertà di sconfiggere la "noia" dello studio... A certi ragazzi cresciuti scolasticamente a metà succede che arrivino all'età critica senza aver mai conosciuto una sola giornata di studio abbastanza severo da mettere alla prova le proprie capacità. E allora? Allora qualcuno, a un certo punto, lo studio glielo deve imporre. E questo qualcuno deve essere convinto che l'esercizio del suo ruolo comporta necessariamente una condotta *rigida* – e anche, ma non solo, non troppo, *flessibile*.

Quando parlo o scrivo di "intransigenza" o della complementarità di "rigore e immaginazione", e metto l'accento sulla parola *rigore*, mi spaventa l'idea che qualcuno intenda i miei discorsi come un vagheggiare puro e semplice la scuola del passato. Mi è già accaduto di essere accusata di questo. A mia difesa posso dire che cerco sempre di fare attenzione alla "sacralità" della epistemologia dell'altro: il punto cruciale "dove gli angeli esitano a mettere piede...".

Sentire empaticamente le "ragioni" e il "cuore" dell'altro (sia l'altro un essere umano, un animale, una pianta) è una cosa che si impara. L'empatia, per quanto oscura, è anch'essa una "discipli-

na”... e chissà se basta una vita per non sbagliare, per sbagliare di meno... E chissà che tenendo in classe i ragazzi a fare “mezze lezioni”, in giorni, questi, dove i loro compagni partecipano alla barabanda che infuria nel cortile, io non li stia privando di una esperienza “necessaria”...

Ma com'è che non esiste mai una sola “verità”?!

Rosalba

P.S.: A proposito di empatia: ho letto che gli operatori del film *Il popolo migratore*³⁷, dopo le lunghe ore passate in cielo a filmare gli uccelli così da vicino che sentivano il loro affanno, quando scendevano a terra scoppiavano in un pianto disperato.

Firenze, 11 dicembre

Cara Rosalba,

mi parli dell'autogestione del tuo istituto. Nel mio è appena finita e prendo lo spunto per tornare sulla “cura” e sulle soglie del nostro agire, se vi sono.

Ti sento molto amareggiata e non mi stupisce: anch'io sono anni che cerco di capire cosa pensare di queste autogestioni/occupazioni che, quando vanno bene, offrono molto a pochi studenti e pochissimo a molti. Di solito se ne parla come delle vendemmie: quest'anno è andata bene, meglio dell'anno scorso oppure è stata un'annata da dimenticare. Fenomeno stagionale, ineluttabile e imprevedibile.

Due anni fa nel mio istituto fu appunto una di quelle annate da dimenticare. I ragazzi pretendevano autogestione e occupazione

³⁷ Film-documentario di J. Perrin, J. Cluzaud e M. Dabats (Francia-Germania-Italia-Svizzera, 2002).

senza neanche fare la fatica di un'assemblea o di una qualunque altra forma di consultazione fra loro. Decidemmo che in queste condizioni non avremmo concesso le aule e, fatti entrare i ragazzi che volevano fare lezione, chiudemmo le inferriate dell'ingresso. Fu un errore – adesso è facile dirlo ma allora sembrava la risposta più giusta *per loro* – e scatenò il finimondo. I ragazzi con meno parole e idee, che ripongono per conseguenza più fiducia nel potere derimente delle braccia, quando videro l'ostacolo fisico delle inferriate caricarono l'ingresso. Seguirono scene da stadio delle quali preferisco non parlare.

Di qua dall'inferriata, noi insegnanti allibiti e costernati; adulti incapaci di qualunque azione di fronte a una situazione di quelle che nella vita di tutti i giorni si cerca solo di evitare.

In quei momenti lunghi e tesi, ricordo di essermi chiesto come fosse possibile che studenti e insegnanti, protagonisti in questo momento di due contesti così apparentemente inconciliabili, potessero dopo appena qualche giorno superare una tale frattura e ritrovare un terreno comune di lavoro e dialogo.

Eppure, anche in quella situazione quasi drammatica, fu possibile che la Becheroni, prof di anatomia, riconoscesse un suo alunno subito di là all'inferriata e lo chiamasse per nome. Il ragazzo le sorrise e iniziarono una discussione molto civile, amichevole e rispettosa. Un momento di scuola di tutti i giorni, ma, in quel mattino da incubo, una perla che pareva brillare di luce propria.

Alla fine un varco lo trovarono e l'istituto fu occupato, non senza subire le conseguenze di tanta tensione accumulata. E poi? Nulla. Tutto un passeggiare avanti e indietro, nessuna idea su cosa farsene della scuola finalmente conquistata. Dopo un paio d'ore o poco più i ragazzi si fecero mandare fuori senza nessuna difficoltà: bastò far loro osservare che non stavano facendo nulla e che noi dovevamo fare le pulizie. Il nulla della loro occupazione aveva ingoiato anche loro.

Ne parlò la cronaca locale, i ragazzi della scuola furono descritti come vandali e teppisti. Loro si lessero e, per fortuna, non si piac-

quero. Dal giorno dopo la tensione calò: noi scegliemmo di lasciare comunque le porte aperte, loro entrarono uno alla volta e fecero molta attenzione a non provocare danni, ma fu l'unica cosa che misero in mostra. Il dominio del nulla non venne scalfito minimamente e i ragazzi si facevano mandare a casa sempre prima. Fu un'esperienza disperante, da non dormire la notte a pensare allo stato di malessere in cui si trovavano questi ragazzi.

L'anno scorso cominciò sotto i peggiori auspici. Arrivati alla stagione propizia per le autogestioni, chi entrava doveva percorrere la scalinata coperto dai fischi di chi se ne andava. Ma nessuno osava mettere piede nella scuola se non per fare lezione: era come se del vuoto di idee messo in mostra l'anno prima tutti avessero coscienza e paura.

Poi la sorpresa: salta fuori un gruppetto di studenti di quarta con una sigla mai sentita (*naps*) che stampano dei volantini molto efficaci sulla riforma e anche ricchi di autoironia sullo stile di vita giovanile. Una mattina mi chiedono microfono e amplificatore e sulla scalinata tengono per un'ora i ragazzi a discutere dei comportamenti dell'anno precedente. C'era moltissima autocritica su quello che era avvenuto e un taglio politico molto più netto. Ricordo che hanno letto una lettera di Gino Strada³⁸ e discusso della povertà. I molti applausi e l'attenzione concessa al gruppo ci hanno fatto capire che sarebbe arrivata di lì a poco l'autogestione a guida *naps* e così è stato.

Quest'anno il gruppo ha di nuovo guidato l'autogestione con un radicalismo maggiore dell'anno scorso, ma tutto sommato con responsabilità. Mentre l'anno prima ci avevano chiesto di controllare che nessuno fumasse nelle aule e ci chiamavano a buttare fuori i "grandi" di quinta del tecnico (loro, di terza e quarta del professionale, si sentivano un po' in soggezione), quest'anno invece hanno chiarito subito che l'occupazione *non si fa d'accordo col preside* e non si deve chiedere il permesso.

³⁸ Medico fondatore dell'associazione Emergency.

Ovviamente non è andata proprio così, si è giustamente contrattato molto fra le parti, fino alla possibilità di dormire nell'istituto, cosa che i ragazzi hanno imposto accettando però di usare la palazzina che abbiamo destinato allo scopo.

Ovviamente non c'erano i duemila e passa alunni dell'istituto, ma la presenza è stata sorprendente, con film e dibattiti molto seguiti e qualche classe che ha scelto di svolgere comunque lezione.

Che dire in conclusione? Che forse è vero che pochi se ne avvantaggiano e molti ne escono delusi "per non aver saputo onorare le aspettative" – come dici tu –, eppure ci sono state cose che ci hanno colpito tutti. Il gruppo di lavoro per la scrittura degli striscioni, ad esempio, ha appeso per la prima volta la frase che il professore (parole di un professore! ti rendi conto?) dice al giovane Holden: «Ciò che distingue l'uomo immaturo è che vuole morire per una causa, mentre ciò che distingue l'uomo maturo è che vuole vivere per essa».

Un altro striscione rifiutava le tre "i" della scuola di Berlusconi ribattezzandole come "Ignoranza, Ingiustizia e Intolleranza". Il più grande, dal tetto dell'istituto si prendeva cura di avvertire i passeggeri dei treni in arrivo alla Firenze-Rifredi che «non ci avrete mai come ci volete voi». Tutte cose assolutamente inusitate nel nostro professionale.

La mia ex alunna Sonia Montagni, ora in terza chimico-biologico, si è molto impegnata in tutta la settimana dell'autogestione; l'ho trovata a scuola sia al mattino sia al pomeriggio e allora sabato, l'ultimo giorno, le ho chiesto come fosse andata per lei, che non sapevo così impegnata. Sonia mi ha detto che era stanchissima, che non aveva mai spazzato così tanto in vita sua, che era arrabbiatissima con chi votava per l'autogestione e poi stava a casa, ma era felicissima: aveva conosciuto più ragazzi in questa settimana che nei tre anni precedenti e ne aveva conosciuti "di molto in gamba". «Professore, questi ragazzi del *naps* fanno un sacco di cose e io ho imparato tantissimo!». E mi ha garantito che avrebbe continuato ad andare alle riunioni anche quando la scuola sarebbe tornata alla normalità.

Che dire? Sonia mi è venuta in mente quando mi hai scritto del tuo Piero Zampa, al ritorno dal “Tasso”. Certo loro due potrebbero essere buoni esempi di quei ragazzi che, come tu dici, sanno avvantaggiarsi dell’autogestione. Ognuno misura il gradino che la sua gamba può fare, ma ciò che conta è che per salire bisogna comunque *alzare lo sguardo*, e *desiderare* quel nuovo punto di vista. Allora si sale, anche se costerà fatica.

Ho sempre pensato che la differenza tra gli studenti bravi e i non-bravi parta proprio dalle diverse direzioni dei loro sguardi, da ciò che imparano o non imparano a desiderare.

Beppe

Firenze, 13 dicembre

Cara Rosalba,
come vedi, torniamo sempre sul problema del come insegnare a chi non vuole imparare: nessuno mi toglie dalla testa che Sonia nell’autogestione (dentro la scuola, quindi) abbia trovato un motivo per imparare, scoprendo un modello positivo di adolescente istruito. Un modello comprensibile per una studentessa come lei e alla sua portata. Ecco qualcosa che noi trascuriamo, Rosalba.

Ma se è ovvio, almeno tra noi insegnanti, che per insegnare a chi non vuole imparare – senza per questo trascurare i bravi – ci vuole una buona scuola, non sarei come te sicuro che l’autogestione la faccia peggiorare. Tu scrivi che la vedi come un’occasione persa per far risaltare “la natura politica dell’istruzione”; io non lo direi, perché oggi non sono le occasioni a mancare, ma gli adolescenti capaci di coglierle.

Nel ’68 la scuola era una barca scossa dai venti della rivolta giovanile, oggi è la scuola il vento che deve portare le barche degli studenti fuori dalle secche. Tutto è così diverso che non mi paiono

possibili confronti. Anni fa i ragazzi – certo, non tutti nemmeno allora – partivano dall’analisi politica per decidere il loro agire; oggi è il loro agire che li porta alla politica. Chiaro allora che è un punto d’arrivo molto più maturo, non più il punto di partenza come lo fu, confuso quanto vogliamo, per la nostra generazione.

Ma perché minimizzare cosa può succedere ai ragazzi che sanno avvantaggiarsi delle più diverse situazioni?

Tu, Rosalba, mi scrivi frasi nette e decise – che la scuola per tutti deve essere rigida, che deve aver senso all’interno di un progetto che non è detto sia “sensato” visto da fuori –, al punto che ho la sensazione che ti sia esposta molto più del solito in quella lettera. Come se fossi scesa a un livello più profondo di riflessione sulle tue convinzioni di insegnante, sotto la spinta di questa *sospensione del tempo*, nel quale la scuola rivela, per negazione, i suoi presupposti più profondi. Mi scrivi che è stato nel caos di settimane di questo tipo, a contatto con studenti sfaccendati che giocano al pallone nei corridoi e siedono sulle cattedre, che hai sperimentato con pochi di loro un diverso tipo di lezione, che mantieni ancora adesso. Tu stessa concludi che l’autogestione allora serve, può servire.

Su questo io la penso come te e credo che un processo analogo – nelle debite proporzioni – si è messo in moto nella mia Sonia. L’autogestione l’ha costretta a un inevitabile posizionamento rispetto a cosa stava avvenendo. Quando l’azione parte dagli studenti, con tanto di votazione classe per classe, loro dopo *si giudicano*.

Sonia ha giudicato la preparazione dei ragazzi più in vista (e quel suo *quanto sanno!* mi fa sperare che abbia giudicato nelle forme che la scuola le ha insegnato!); ha anche dato giudizi sull’assenza dei suoi compagni, che dal canto loro hanno giudicato l’autogestione per poi *scegliere* di rimanere a casa. Tutti quindi, sia i presenti che gli assenti; sia quelli che si sono davvero impegnati nei gruppi che quelli che hanno giocato al pallone nei corridoi, che quelli che hanno proseguito le lezioni; tutti hanno appunto *scelto*.

Certo, ci saranno molti studenti che hanno eluso la riflessione sui propri comportamenti, però in molte classi, alla ripresa della scuo-

la, ci sono state aspre discussioni tra gli alunni grazie al fatto che l'etica della partecipazione è molto più sentita dell'etica dell'impegno scolastico. In qualche modo allora, individuale o collettivo, si può sperare che un ripensamento ci sia stato. Che quel "vuoto" messo in mostra diventi ingombrante e scandaloso per loro stessi, nel momento in cui dilaga nella scuola e ne ferma le lancette.

Ma non credo che sia giusto giudicare, Rosalba: il loro non è – non è più – un vero attacco all'istituzione-scuola e non mi pare che ci interrogino in quanto insegnanti di una disciplina.

Nella nuova ritualità delle occupazioni vedo non la domanda di gestire la scuola – com'era nel '68 –, ma il suo *tempo*, sempre più prezioso perché sempre più l'unico che scandisce, per ragazzi e ragazze, un'esperienza collettiva. Quello che vediamo durante le autogestioni non è il risultato di quello che si è o non si è insegnato, né il teatrino di studenti che vogliono sostituirsi ai docenti. Parlano anche *di* scuola ma soprattutto parlano *a* scuola d'altro. E quelli che non parlano di nulla ci rappresentano il dramma di ragazzi che non hanno nulla di cui parlare e non sembrano soffrirne. Ma sarà poi così?

Alla fine dell'autogestione c'è sempre del materiale che gli studenti hanno elaborato. Quest'anno, come ti ho detto, è stata "una buona annata", con parole d'ordine e articoli per il giornalino piuttosto ben fatti (penso a un *Voi dateci la cultura che il lavoro ce lo scegliamo da soli*), eppure non è questo l'aspetto più importante.

D'altra parte questi periodi non intaccano l'energia collaterale che manda avanti la scuola. Quel ragazzo che parlava con la Becheroni lo faceva nel nome di una pratica quasi quotidiana di relazione che superava di slancio l'inferriata che li divideva; era una storia comune che negava la tensione, come se quella conversazione stesse avvenendo su una nuvola scesa per puro caso sulla scalinata. Voglio dire che c'è una ritualità che non si deposita nell'edificio ma che, in una buona scuola, si conserva *nei soggetti*.

Forse, come accadeva nelle vecchie civiltà orali, diventiamo memorabili per opposizione, quando veniamo negati.

Ho già scritto troppo. Ti sarai accorta che non ho ripreso le tue parole più decise, quelle che dici potrebbero essere lette come una spinta verso un ritorno alla scuola del passato. So bene che non intendi questo e so anche cosa intendi per intransigenza e costrizione allo studio. Sono d'accordo, pur continuando a pensare che non è questo il centro del problema. Già la legge sancisce – o meglio sanciva prima della Moratti – l'obbligo scolastico, che ha molti significati, certo non ultimo quello di obbligare allo studio.

Bateson ha chiarito come gli organismi viventi comunichino grazie a fonti d'energia collaterali («Se date un calcio a una pietra, essa si muove con l'energia che ha ricevuto dalla vostra pedata; ma se date un calcio a un cane, esso si muove con l'energia che ricava dal suo metabolismo»).

Il nodo non risolto è quale sia, oggi, l'"energia collaterale" dei ragazzi (la motivazione, il desiderio, ecc.) e come noi possiamo metterla in moto per sostenere il loro studio.

Ma questo è uno dei nostri fili conduttori e non necessita di una risposta diretta – basta che il mio non rispondere tu non lo legga come una lettera non scritta...

Beppe

Roma, 13 dicembre

Caro Beppe,

ieri pomeriggio abbiamo consegnato nelle mani dei genitori il "pagellino" – non ha lo stesso valore della pagella di fine quadrimestre, ma questo i genitori non lo sanno.

Immagina il mio sgomento al *sovrappiù* di informazione, quando vengo a sapere dalla madre di un ragazzo le storie di famiglia, com'è lui adesso, come era prima, come lo giudicano i parenti..., e devo perciò riaggiustare il tiro sulla base dei nuovi racconti, accostare al mio il loro punto di vista.

Quanto sarebbe comoda una “visione semplice”, poter dire e pensare che le cose stanno in un modo solo! Purtroppo, però, sappiamo per certo che le cose non stanno mai in un modo solo, che due, tre descrizioni sono meglio di una... Penso alle tante volte che gli studenti mi dicono che “ho sbagliato” nel valutare un compito e spesso è vero, e anche quando non è vero ciò mi fa capire che non ho saputo comunicare un “messaggio correttivo”.

Dicevo del mio sconforto: loro (i genitori), gli ignari, gli incauti, li hanno affidati a me! E io? Saprò io reggere alle attese? Quel senso di inadeguatezza al commisurare il mio lavoro sgangherato con le singole “storie”, le storie dei ragazzi intrecciate con quelle delle madri e dei padri... i quali hanno fiducia in me: fiducia che io, da parte mia (incautamente) alimento: stia tranquillo, lo seguirò meglio, domani lo chiamerò in disparte, gli parlerò, ecc. Faccio molte domande per farmi un’idea di come i figli passano la giornata dopo la scuola: se c’è chi li aiuta, se vanno in palestra, se hanno in camera la tv. Come!? Nella stanza dove studia?! Il computer va bene, ma la tv... Al pomeriggio devono studiare. Punto e basta.

Come spesso succede, l’idea che mi ero fatta di loro viene smentita: la madre di Reyes: «Com’è che mio figlio non ha mai compiti da fare a casa?» (?!). E la madre di Albanese, un ragazzo che avevo appena finito di lodare perché viene sempre preparato: «...Veramente noi a casa lo vediamo sempre davanti ai videogiochi». Solo il padre di Donati ha chiesto: «Potrebbe dargli meno compiti?». Io assegno compiti uguali per tutti, a certi ragazzi (Reyes è uno di questi) anche un supplemento di esercizi, e ciascuno li svolge in modi e tempi disuguali, tra la palestra e un videogioco, e io me ne accorgo solo dopo che ho parlato con i genitori!

Mi barcameno tra rassicurazioni e promesse: starò dietro a suo figlio, controllerò più spesso il suo quaderno, ecc. E mano mano cresce il mio sgomento: ce la farò a tenere impegnati i “faciloni”? A dare a ciascuno il giusto, azzecato “programma-stampella” (dettagli, riassunti, lettura a voce alta, ecc.)? A non sovrapporre troppo il *mio* tempo con la *loro* “percezione del tempo”?

Tornata a casa con la quasi certezza di aver sbagliato tutto, faccio piani meticolosi: per due settimane lascio perdere la storia, rendo più agevole la grammatica con un unico modulo su frase semplice e complessa e sulla punteggiatura, sposto la geografia al venerdì: due ore di esercizio in classe, per gruppi: uno ripete la lezione, il compagno lo sta a sentire e lo corregge, con il libro aperto (il libro che ho in adozione si presta ad essere ri-usato per “fare discorsi”: lunghi paragrafi di storia economica e politica, le religioni, le lingue, i costumi dei popoli extra europei). Questo metodo (“tu lo dici a me io lo dico a te”) me l’ha suggerito una collega: pare che funzioni.

Quanto alle verifiche, prima della vacanze di Natale tre giorni di compito in classe. L’ultima ora del lunedì, in I G, correzione dei compiti alla lavagna: sospenderò per due settimane la lettura dei libri di narrativa. Insomma, farò in modo che quelli finora incerti poggino i piedi ben piantati su un terreno certo.

Ma so già che non potrò contare su un periodo “liscio”: lunedì c’è la prova di evacuazione, venerdì l’assemblea di Istituto, gli insegnanti ATA³⁹ sono in fermento, le prime due ore di giovedì la classe ha un incontro con la psicologa... Bisogna imparare sì a fare piani, ma soprattutto bisogna imparare a disfarli.

Rosalba

Roma, 15 dicembre

Caro Beppe,
tu insegna una materia scientifica e il metodo per capire la scienza, io devo dare gli strumenti linguistici perché il “capire” abbia voce. L’italiano è il “pane”. Eppure anche a me, anche se cerco di

³⁹ Attività tecnico aggiuntive.

ridimensionare il ruolo della mia materia nel tentativo di alleggerire le mie responsabilità, succede di pensarla come la pensano tutti: «Come va in italiano? Chi è l'insegnante di italiano?», chiedo quando so di un ragazzo che va male a scuola.

«Noi capiamo, solo che non lo sappiamo dire», disse Demarco. Tu scrivevi tempo fa che «è molto più facile *fare* che *dire*», e poi argomentavi sulla bellezza del “fare” e del *desiderare*... Per noi donne ciò è scontato, è iscritto a tal punto nella nostra “cultura” che non potremmo condurre la nostra vita diversamente. È per gli uomini che la bellezza del fare e del desiderare costituisce una scoperta (le donne, nel frattempo, stanno scoprendo l'utilità del *dire* e del *farsi sentire*...).

La lingua “materna” è “incorporata” in ciascuno – scrivi –, diverse sono le storie personali, ciascuno ha un modo di apprendere “incorporato nella biologia”: e questa è una premessa indubitabile. Lasciare che si sviluppino sapere e saper fare nella varietà e diversità dei percorsi. Ah, come è bello il mondo quando è vario! Se non fosse che, usciti dalla scuola, a scegliere “cosa fare” sono soltanto quelli che le cose le sanno fare e soprattutto *dire* nel modo universalmente riconosciuto come appropriato: un dire piano, fluente, grammaticalmente a posto, insomma: “classico”.

Il discorso *parlato*: ecco dove inciampano. Ecco l'abilità che per loro sarebbe la chiave di tutto, la carta vincente. Non fosse altro che per questo: nessuno si permetterebbe di bocciare, di giudicare male un ragazzo *che sa dire le cose che sa*.

E i nostri ragazzi? Che fanno loro a casa? Leggono, capiscono, chiudono il libro. Oppure capiscono a scuola (dalla spiegazione) e a casa danno solo un'occhiata al libro. Invece, proprio quelli che l'italiano non lo masticano – e sono i più, nelle scuole come la mia e la tua s'intende – a casa dovrebbero “ripetere il contenuto”.

Ricordi la bella formuletta? “*Ripetere il contenuto*”. Tu dici che non hai nessuna nostalgia del tempo in cui “si imparavano a memoria *pappardelle* incomprensibili”. E quel “tantissimo” che ha imparato la tua Sonia Montagni non viene certo da un acritico bla-bla.

Nel passato, anche io ridevo a sentire di una pratica così poco intelligente. Ma poniamoci l'altra domanda: e se fosse salutare ripetere a memoria pappardelle? E se questo bla-bla fosse non stupido ma *necessario*? Magari riferito a cose già *lette e comprese*?

Leggere e ripetere il contenuto, questo semplice e grandioso suggerimento, così essenziale e così facile da applicare, mi ha fatto ripensare a tanta pratica didattica (recente) incentrata su verifiche veloci, “oggettive”: risposte a domande, domande mirate a risposte mirate: «Elenca i personaggi della storia», oppure: «Qual è il luogo della vicenda? In quanto tempo si svolge?», ecc.

«Com'è che è così difficile ricordare le cose studiate a scuola?», ho detto ai ragazzi della II G. «Com'è che un fatto, una storia, un concetto li capiamo ma il giorno dopo ce li siamo già dimenticati? Perché non ci dimentichiamo come si attraversa la strada, come si allacciano le scarpe, come si parcheggia il motorino...? Perché la formazione della Roma, della Lazio, titolari e riserve nel campionato di due, tre anni fa – quanti goal, quanti calci d'angolo, chi era l'arbitro – li tenete impressi indelebili nella memoria?».

L'apprendimento culturale è labile, scivola come l'acqua su una pietra dura e impermeabile... Ho disegnato alla lavagna un cerchietto (una pietra liscia) e, accanto, due tratti ondulati e paralleli (una zolla porosa), poi goccioline di pioggia. «Vedete, qui la pioggia incontra resistenza e non si ferma, la zolla invece l'acqua se l'assorbe. La Storia, la Fisica, ecc. se ne vanno chissà dove, non penetrano nella vostra mente, la memoria non le ferma. A meno che... – e qui ho disegnato dei piccoli fori nella pietra – a meno che voi non scaviate dei varchi per far penetrare l'acqua. Questo è lo studio: il leggere, ripetere, titolare, fare schemi, riassunti, ecc. incardinano nella mente la memoria di quello che studiate, fino al punto che potrete dopo richiamare nozioni e concetti quasi senza rendervene conto: è la memoria inconsapevole (mente e corpo insieme), la stessa che ci preserva dal finire sotto le ruote di un'automobile».

In I G sto lavorando attorno alla “coerenza”: come si realizza, linguisticamente, la coerenza di un testo. I ragazzi spesso non sanno

organizzare un discorso, dirlo, scriverlo *di filato*. E allora? Dove se non a scuola possono imparare a organizzare discorsi coerenti?

Ti dicevo in una precedente lettera: quando li interroghiamo restiamo delusi, solo frasi smozzicate. Una delle ragioni (non l'unica, certo) è che la scuola li abitua sin da piccoli – e poi via via la procedura resta uguale – a questa forma di comunicazione: l'insegnante spiega (fa discorsi compiuti), lo studente risponde a domandine con rispostine. Ma che succede dopo? Dopo che si fa? Forse bisogna “esporre (ripetere) il contenuto”. Tu da bravo bruneriano mi correggerai: meglio sarebbe dire che *dopo* “si raccontano storie”. La sostanza non cambia. Però trovo più pregnante anche se generico, e forse più efficace proprio in virtù della sua genericità, “ripetere il contenuto”: diamo così a genitori e alunni una consegna “all'antica”, che poggia sulla memoria di almeno un secolo di scuola.

Rosalba

Roma, 17 dicembre

Caro Beppe,

certi giorni vivo in uno stato di grazia: nessun lavoro è bello come il mio. In I G consegno i compiti di storia. Molti gli otto e i nove. Alla lista delle voci per la valutazione (paragrafazione, ortografia, concordanze, ecc.) ne avevo aggiunto due nuove: “capacità di attenzione” e “coerenza del discorso”, e queste sarebbero state decisive per il voto. Il giorno del compito avevo letto ai ragazzi la pagina di un capitolo di storia: cretesi e micenei, già studiati una settimana prima; dovevano perciò costruire un discorso su un argomento *già noto e rimasticato*. Una difficoltà alla volta: nei giorni precedenti, capire e ragionare (domandine e rispostine), adesso, costruire anzi ri-costruire un discorso speculare a quello appena ascoltato: una prova sulla coerenza, sulla sintassi. E per lasciare un

solo vincolo (le scelte sintattiche), la scaletta dei “fatti” l'avevo dettata io.

Ho preso i compiti uno per uno, ho letto a voce alta i passaggi logici grammaticalmente riusciti, riusciti anche nel compito di Tonucci, Riotti e Corsetti. Tonucci ha tirato fuori da una delle numerose tasche la calcolatrice per aggiornare la media dei suoi voti. Riotti ha chiesto due volte: «Allora, sono andato bene?». Io ho finto di non essermi meravigliata del suo “successo”: «Che lo chiedi a fare? Io non dubitavo che ci saresti riuscito». Capriati e Manzi sono stati gli unici a non aver tenuto conto dei vincoli della prova. Hanno preso quattro – un compito scopiazzato. Superati dai compagni che ritengono peggiori, si sono svegliati dal lungo sonno, finalmente. Da oggi non capeggiano più il gruppetto dei candidati alla bocciatura: gli manca il seguito. Prevedo perciò un ravvedimento. «Posso sedermi al primo banco?» ha detto Manzi venendo dal fondo dell'aula già carico delle masserizie: le sciarpe della Roma e una pila di libri, lui li porta tutti ogni giorno perché non sa mai che diavolo si farà quel giorno. Gli è stato cambiato per tre volte il tutor, l'ultimo è della Lazio, è durato poco. L'intera macchina del tutoraggio non ha funzionato: dapprima si scambiavano i ruoli, poi non si è capito più niente.

Rosalba

P.S.: Ho appena finito di leggere un libro sulla nozione giapponese di *iki*: una parola intraducibile in italiano: forse con “seduzione”, “estetica”, “bellezza”... *Iki* è una casa dal tetto appena appena spiovente, *iki* è il kimono tradizionale dalle righe parallele, unica forma decorativa della stoffa. Poi verranno in uso motivi complicati: e si perde l'*iki*. Si perde la purezza della forma, in cambio di fronzoli. Ricordo lo scriba giapponese che al museo di arti popolari si esibì nella cerimonia della scrittura: un rito lungo, complicato, lungo e complicato quanto la cerimonia del tè. In Giappone ancora oggi le famiglie della borghesia intellettuale curano l'educazione

estetica dei figli adolescenti mandandoli periodicamente alla cerimonia del tè.

Quando penso che per “ricrearsi lo spirito” Capriati e compagni vanno al centro commerciale di Spinaceto... Allora ho avuto come un'illuminazione, ho deciso: compiti per le vacanze di Natale: niente storia, niente geografia, niente grammatica (un sol uomo: evviva!). Andrete in gruppo a bere l'acqua alla fontana di piazza di Spagna, a raccogliere fiori di malva al giardino degli aranci (Aventino), alla serra delle orchidee dell'Orto botanico (alla lavagna, le istruzioni per arrivarci: Roma non la conoscono).

«E se uno dice che ci è andato e invece non è vero?». «C'è modo di provarlo: una fotografia».

Roma, 16 gennaio

Caro Giuseppe,

vorrei dedicare più tempo a entrare nel merito delle tue lettere, ma il pomeriggio, tra compiti da correggere e lezioni da preparare, il tempo che resta se ne va a tenere aggiornato il mio diario (che è il “laboratorio” per queste lettere). Il fatto è che la quotidianità, nei suoi minuti particolari, occupa quasi interamente i miei interessi. Lo sento come il solo terreno sul quale ho qualcosa da dire.

A partire da quanto hai scritto tu sull'autogestione, mi restano in sospeso alcune domande, a cominciare da questa: cosa accade quando insegnanti e studenti diventano consapevoli della natura *politica* dell'istruzione? Per me, significa accentuare l'aspetto pragmatico del mio lavoro; per loro diventa la scoperta che a scuola si può discutere anche d'altro, e, come tu dici, si diventa capaci di valutare quel diverso modo di stare a scuola e di pensare la scuola «con strumenti che nella scuola stessa hanno appreso». *Non* quindi con parametri esterni, *non* in una scala di giudizio in cui la cultura occupi un posto secondario o nessun posto (questa tua osservazione la trovo interessante).