

Però – mi viene da pensare –, il prezzo che si paga perché 5 ragazzi su 25 facciano il salto, è tenere a casa gli altri venti? per tre settimane?... (certe volte tanto dura l'autogestione).

E dopo? A chi devo parlare io, quando li raccoglierò tutti quanti? – i pochi soddisfatti e i tanti delusi...

La “doppia verità” relativa all'autogestione mi riporta – per analogia – alle due tendenze presenti nel CIDI: 1. coltivare e diffondere le “buone pratiche didattiche”; 2. coltivare l'impegno politico, mettere in circolo idee verso nuove e buone riforme e contrastare le brutte riforme.

Si possono, si debbono contemperare le due esigenze, dirai (e tu lo fai benissimo).

È sempre accaduto che a dare una scossa alla maggioranza siano sparute minoranze. Come i 5-6 ragazzi e ragazze che dall'autogestione tornano *ricchi di esperienza*, come la tua Sonia Montagni, che imparano, come dici tu, «ad alzare lo sguardo» e scoprono la natura politica di ciò che stanno facendo a scuola, e prendono a coltivare, a desiderare quel nuovo sguardo.

Però io, da qualche tempo, se proprio devo sollevare lo sguardo dal piccolo dominio che mi è dato praticare, se cioè il punto di osservazione non è più la cattedra – dalla quale vedo solamente chi mi sta di fronte –, ciò che muove i miei desideri non è la politica scolastica italiana, 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). Altre distanze, altri nuovi orizzonti mi trovano impreparata, sono scenari che oggi (ahimè) mi interessano poco, non mi affascinano allo stesso modo. Quella “sospensione del tempo”, che tu mi attribuisce, agisce in me ridimensionando il mio interesse per lo scorrere diacronico degli eventi, a vantaggio della *sincronia*: quella vasta sincronia dove si scopre – inconsapevolmente – la “struttura che connette”. E allora, siccome il pianeta Terra (gli animali, le piante, noi stessi) non lo posso salvare io da questo “progresso” dissennato, scelgo di prendermi

cura delle nuove generazioni: che imparino a pensare (e tra le mani mi trovo non la biologia, l'economia, le scienze naturali ma la grammatica, ma fa lo stesso), 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. Perché, caro Beppe, noi due – che qualcuno giudica “bravi insegnanti” – siamo *figli e attori* (attori forse meno, chissà) della stessa errata ecologia di idee che andiamo denunciando.

Sappiamo tanta storia, tanta scienza, disponiamo di una potente tecnologia... e stiamo faticosamente imparando come “pensarle”. E ci viene il sospetto che coloro che prendono decisioni di vasta portata (politici, economisti, ecc.) non sappiano quasi nulla del cammino della scienza, né di quanto le “idee astratte” condizionino i “fatti concreti”.

Siamo accomunati ad altri esseri viventi da un'unica Epistemologia (con la e maiuscola) ma diversamente da altre specie noi siamo predisposti a pensare entro quell'ordine di complessità che ci rende *consapevoli* della natura dei processi e della ricaduta delle nostre azioni. Questo ci differenzia dagli altri animali. Scrive Bateson: «Quando il puma uccide il cervo non lo fa di certo per proteggere l'erba da una eccessiva brucatura». L'acquisizione della natura cibernetica dei sistemi viventi – sostiene Bateson – è ormai «un processo irreversibile», con il suo carico di inquietudine (il puma «non prova né il fastidio né la gioia che danno le idee sull'ecologia»).

E beh? dirà qualcuno, forse non lo sappiamo anche noi? Forse c'è bisogno di andare a Porto Alegre per aggiornarsi su come se la passa il pianeta Terra? Che differenza c'è però tra la semplice conoscenza e l'essere profondamente *dentro* una visione eco-sistemica?

Tutti quelli che si impegnano per mettere “gli altri” sulla strada di una “buona” ecologia hanno anch'essi bisogno di risalire alle premesse del proprio pensiero, sono anch'essi *parte della stessa (errata) ecologia delle idee che ha generato ciò che vanno denunciando*.

Allora, sì, educare lo sguardo, far sì che i ragazzi “imparino a desiderare” un mondo nuovo... E chissà che scrivendo a te, ed

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”...

Queste lettere, e un certo tuo implicito “richiamo all'ordine”, mi sono di grande aiuto.

Rosalba

Firenze, 18 gennaio

Cara Rosalba,

sto riflettendo su rigore e immaginazione (una coppia oppositiva/complementare) mentre rileggo le lettere dove mi parli dell'importanza di studiare a memoria le poesie, del ruolo svolto dai “pensierini” di un tempo, del valore delle relazioni formali che sono racchiuse nella grammatica della lingua, dell'importanza dello studio a casa con la consegna di “ripetere il contenuto”... Bene: io su questo sono d'accordo con te, completamente. Non lo sono invece se questo richiamo ci portasse a scoprire un nuovo *primito* del rigore rispetto all'immaginazione.

Una cosa è analizzare i due poli separatamente, un'altra è credere che esista rigore senza immaginazione e viceversa. Si finirebbe col trasformare il rigore in costrizione e l'immaginazione in fantasticheria. In questa maniera ci si aggroviglia di nuovo in discussioni vecchie che non portano da nessuna parte. Si tratta invece di costruire un'idea di scuola che sappia recuperare in una forma “nuova” la funzione e il ruolo che hanno svolto quelle “vecchie” pratiche – in una forma adatta a una scuola che sappia essere di qualità e, nello stesso tempo, di massa.

L'intuizione di Bateson, che qualunque forma d'apprendimento si muove su una linea a zig-zag che unisce i due poli della dicoto-

mia rigore/immaginazione, per me fu una folgorazione fin dalla prima lettura. Nel quadro di un pittore è forse banale dire che coesistono immaginazione e rigore, lo è meno, però, dire che sono presenti come componenti indissolubili fin sulla tavolozza e nella scelta del pennello; e ancora prima, nella scelta del soggetto.

Tu mi scrivi cose interessantissime sulla grammatica, ma io sono convinto che la tua analisi logica – che si muove tra il rigore delle relazioni formali tra soggetti e predicati, e l’immaginazione che sceglie, elabora possibili teorie – non avrebbe trovato spazio nella scuola al tempo dei “pensierini”.

Qualcosa di simile capita a me quando affronto in classe la nomenclatura chimica: neanche in questo caso il rigore è scisso dall’immaginazione (come potrebbe esserlo se la nomenclatura è il distillato di tanto “pensiero” scientifico?). Tra il “metanolo” di oggi e lo “spirito di legno” di qualche secolo fa c’è tutto un processo che un insegnamento puramente nozionistico nasconde. Ti sei mai chiesta se il sale comune si chiama così perché è il più diffuso elemento della classe dei “sali”, oppure se la storia è un’altra? Perché esiste un’importantissima classe di reazioni che si chiamano “ossidazioni” anche se non formano ossidi?

Io spiego queste cose ai ragazzi che, mi sembra, le capiscano; e riesco a farci entrare di mezzo anche la psicologia di Vygotskij (che mi guardo bene dal nominare in classe!) che spiega mirabilmente come un bambino chiami “rosa” tutti i fiori – proprio come i chimici “sale” tutti i sali.

L’atto del pensare è sempre un saliscendi tra livelli diversi di generalità e anche il bambino cerca naturalmente l’astrazione e usa il termine del singolo elemento per la *classe* degli elementi. Quando l’esperienza ha costruito in lui il concetto della classe, arriva anche la parola appropriata, “fiore”, che ristrutturata “rosa” come nome di uno solo dei suoi elementi.

Quindi, anche durante le tue passeggiate per Roma con i ragazzi, la vostra mente disegna e manipola unicamente “mappe” (di alberi, di strade...), scala continuamente montagne e si lancia in discese vertiginose!

Sempre Bateson ci mostra che è futile porsi la domanda se è il rigore che genera l’immaginazione o viceversa, perché la causalità del mondo fisico non si applica al mondo degli organismi. Il luogo dei fenomeni mentali è il dominio delle relazioni circolari, dove ogni evento è insieme causa ed effetto. Allora è giusto parlare di rigore e d’immaginazione ma senza dimenticare che sono componenti indivisibili di un unico processo; presenti sempre insieme come sillabe che non hanno significato se non nella parola che compongono.

Tu mi obietterai che lo stesso Bateson ha riflettuto su come oggi l’immaginazione abbia di gran lunga superato il rigore, ma quel giudizio va collocato nel tempo e nel luogo in cui fu dato: 1978, università della California. Vale a dire la scuola americana nel pieno dell’influenza attivistica che tradusse – in gran parte banalizzando – la pedagogia di Dewey.

Oggi, mi piace pensare che Bateson vedrebbe il pericolo maggiore nell’aver spezzato il percorso che unisce rigore e immaginazione.

Sono convinto che apprendere a scuola non sia una cosa naturale. Come tu mi ricordavi, siamo l’unico animale consapevole della “ricaduta delle nostre idee”, e siamo anche l’unico animale che pratica la *trasmissione intenzionale delle conoscenze*, in luoghi appositamente predisposti. Di conseguenza lo studio non può che costare fatica e concentrazione. Forse la parola giusta è *disciplina*, e forse queste tue argomentazioni potrebbero essere tutte riassunte nel dire che le discipline devono essere (di nuovo? ancora?) i “mattoni” dell’apprendimento scolastico, a qualsiasi livello di scuola. Da quella dell’infanzia fino all’università.

So bene che, detto così, suona conservatore, perché per “disciplina” intendiamo da sempre il sapere formalizzato e specialistico. Addio costruttivismo, addio psicologia dell’apprendimento e centralità dello studente, se tornassimo su questo disciplinarismo anche noi. Ma perché non usare il termine disciplina invece che per designare il sapere formalizzato e finito, per la *forma* della scoperta e della costruzione – ri-costruzione – *personale* del sapere? Sai

che al CIDI di Firenze a questa idea crediamo molto. Io credo che sarebbe un bel passo avanti se trattassimo le conoscenze cosiddette pre-disciplinari come una “infanzia” delle discipline, indispensabile per guidare i bambini a scoprire che anche l’immaginazione prevede regole e confini.

Se non sbaglio a dire che l’infanzia della frase può essere la frase semplice – il “pensierino” –, l’infanzia del pensiero scientifico formalizzato è sicuramente l’osservazione, la definizione: prime astrazioni che corrispondono alla “rosa” usata per designare la classe. Dopo, quando il concetto sarà costruito, arriverà la parola “fiore”.

Ma è sempre disciplina, prima e dopo. Una disciplina che si sviluppa e così facendo libera la mente, insegnando paradossalmente l’indisciplina. Lo fa proprio perché lavora su norme e confini, dandocene consapevolezza quando ci troviamo *oltre* di essi, e anche dei casi in cui questa violazione è *utile* se non addirittura necessaria – i grandi scienziati sono stati tutti in fondo dei “fuorilegge”, ma credo che qualcosa del genere valga anche per il mondo della letteratura e della poesia.

E invece oggi si continua a parlare di “ambiti d’esperienza” (o di roba equivalente) che devono venire “prima”, ben distinti dalle discipline che subentreranno “dopo”, e si favorisce ancora la frattura del percorso a zig-zag, accettando prima immaginazione senza regole, e, dopo, regole senza immaginazione.

Così non si conducono i ragazzi sulla strada faticosa e tortuosa della conoscenza del mondo e di sé.

E loro si troveranno soli *dopo*, proprio quando diventa difficile rintracciare quella strada sotto il bombardamento d’informazioni a cui oggi siamo tutti sottoposti ma loro particolarmente esposti. Continuamente osservati dalla televisione, che si incarica di persona di entrare in casa per controllare se “ripetono il contenuto”.

Allora non ti pare che dovremmo cominciare *per davvero* a occuparci dei contenuti, e per essere sicuri di venir capiti, completare oggi la consegna del “ripetere il contenuto” aggiungendo: *per comprenderlo*, così da non rischiare di trovarci in cattiva compagnia?

Beppe

Roma, 21 gennaio

Caro Beppe,

alla tua lettera non avrei nulla da aggiungere. Ancora una volta, un richiamo a non esagerare...

Io butto là cose “estreme” forse perché queste si prestano meglio ad essere raccontate. E do così l’impressione di isolare singoli dati ignorando il più ampio circuito di fatti e di idee con cui sono connessi. Ma ho la quasi certezza (almeno lo spero) di non separare *forma* e *processo* nell’agire quotidiano, di tener conto della loro complementarità, del loro procedere zigzagando. Anche per me quel capitolo di *Mente e natura* [“Dalla classificazione al processo”] è stato illuminante! E come sarebbe salutare per tutti quelli che si occupano di organismi viventi mettere gli “occhiali di Bateson”...

Accennavo nella lettera precedente alla nozione di tempo diacronico e sincronico: essenziale per comprendere ogni fenomeno legato alla vita. Ciò che mi convince della teoria ecosistemica di Bateson è quel continuo spostare l’attenzione dal tempo diacronico della crescita dei singoli individui al tempo sincronico, co-evolutivo, dalle loro interdipendenze. Insomma, nella *diacronia* c’è la scoperta (e quindi il prendersi cura) delle singole storie personali, compresa la storia di chi racconta quelle altrui e influisce su di esse nel corso del tempo (anche solo rappresentandocelo come racconto noi insegnanti mettiamo in atto un cambiamento), mentre nella *sincronia* c’è la “struttura che connette” ogni singola storia con i processi più generali in cui le creature sono immerse. Tenere insieme i due livelli, pensarli come *combinati* e non separati: è così che il nostro agire diventa meno distruttivo... E a scuola, è lì che cerco di arrivare: che i ragazzi imparino a pensare alle analogie che sono alla base dell’universo biologico, a ri-conoscere la nostra (la loro) animalità.

Quanto alla complementarità di rigore/immaginazione (disciplina/indisciplina e così via), ammetto di prendere a cuore il primo

dei due termini. L'altro (l'immaginazione) non è che non l'abbia a cuore, ma non so raccontarlo. Come se dovessi toccare una zona "sacra": il livello della inconsapevolezza (o qualcosa del genere).

Lo ripeto: certe premesse, a cominciare dalla premessa che in fatto di immaginazione e rigore non c'è un "prima" e un "dopo", appartengono ormai al mio modo abituale di pensare. Ma è tale la paura di farne materia di analisi, di pianificazione eccetera, che quando parlo di scuola preferisco dare di me l'idea di una persona all'antica, e come se mi appagassi unicamente della mia rigidità, spoglia di correttivi. Cerco semmai di comunicare agli insegnanti una pratica che ormai mi appartiene: quella di coltivare innanzitutto *dentro di noi adulti* la tensione immaginativa, perché è da lì che riusciamo a comunicare agli studenti le nostre scoperte, le meraviglie, le passioni...

Un insegnante, se vuol diventare o restare un buon insegnante, deve aver cura di procurarsi *una sua personale felicità quotidiana*, magari anche piccola ma quotidiana (io per esempio vado a vedere il tramonto da ponte Marconi: non è la settimana meraviglia ma è a due passi da casa). Essere infelici, totalmente, cupamente infelici è un lusso che un insegnante non può permettersi.

A noi insegnanti serve anche riflettere sul senso e sui modi di imparare utilizzando *noi stessi* come "laboratorio": quanto ci metterei io a riassumere quel capitolo di storia? Come procedo io per correggere un errore di sintassi? ecc. Se è vero che siamo connessi con il mondo dei viventi (umani, animali, piante) da un'unica Epistemologia, figuriamoci quanto lo siamo con i nostri ragazzi!

Certe volte uno si pone domande insolubili perché la risposta la cerca solamente fuori di sé. È invece sui nostri stessi processi mentali che conviene anche ragionare: per apprezzarli, per imparare a fidarci di noi stessi. E coltivare così una certa dose di autostima.

Già, l'autostima. Quanto conta per i ragazzi! Ma vale anche per noi adulti. Guardiamo per esempio agli errori in cui cadiamo, indotti spesso dai messaggi di sfiducia delle persone da cui ci aspetteremmo di essere sostenuti.

Capita anche a scuola. Almeno a me capita. Quest'anno, in II G sono arrivata dopo un'altra insegnante. Metà della classe mi guarda con sospetto, non ha fiducia in me, e io in quella classe sbaglio, perdo la bussola. E c'è di più: corro il rischio di farmi di loro una rappresentazione mentale tutta al negativo, e che si radichi al punto che mi impedisca di vedere altro.

C'è una osservazione di Margareth Mead che è stata per me illuminante. Mi ritorna come un monito quando mi accorgo di eccedere nel mettere in risalto l'aspetto solo "problematico" dei ragazzi. Racconta Mary Catherine Bateson di una risposta che sua madre [Margareth Mead] diede a una amica scrittrice che si lamentava di non riuscire a conciliare il suo lavoro con l'accudimento del figlio piccolo perché "il bambino piange tanto". Margareth Mead le fece notare che «il vero problema è che il bambino *sorride tanto*»⁴⁰.

Ecco, noi potremmo specializzarci a "consolare i pianti" e finire così per divenire incapaci di cogliere e apprezzare i tanti sorrisi.

Rosalba

P.S.: Ti ho già parlato del gioco del silenzio che propongo ai ragazzi, quando a fine giornata li vedo stanchi? Nel silenzio che (faticosamente) si crea riusciamo a sentire il canto degli uccelli che svolazzano sugli alberi del piazzale. Bene, ieri niente canti: cornacchie, gazze, gabbiani: muti. Nessun rumore "creaturale" veniva da fuori, e nemmeno dai corridoi. Solo rumori di macchine, una porta sbattuta, le frenate del treno della metropolitana... Allora Tonucci ha fatto il pio pio del pulcino, e mano mano la fattoria si è animata del verso di altri animali, Dario Petrone è uscito nel corridoio a quattro zampe e Fleuri l'ha rincorso dicendo che il coniglio era scappato. Capriati è scappato davvero e dalla strada cantava vittoria.

⁴⁰ M.C. Bateson, *Con occhi di figlia*, Feltrinelli, Milano 1985, p. 215.

Cara Rosalba,

oggi ti propongo di far partecipare alla nostra discussione sul rapporto tra docenti e allievi anche Elias Canetti.

Niente sedute spiritiche, solo la rilettura di alcune pagine di *La lingua salvata* dove racconta della sua esperienza scolastica. Le prendo dal capitolo "L'entusiasta":

«E ora arrivò Friedrich Witz, il secondo grande amore dei miei anni di scuola, un uomo che non ho mai più dimenticato e che ho poi ritrovato, pressoché identico, molti anni più tardi.

Che scuola era mai quella, che atmosfera ricca e variegata! C'erano professori che non concepivano la disciplina come una costrizione e proprio per quello sapevano imporla nella classe senza che nessuno pensasse di ribellarsi [...]. Ce n'erano altri che cercavano di educare i loro allievi a uno stile di vita che potesse servire loro per il futuro, e quindi alla sobrietà, alla ponderazione, alla prudenza. Il prototipo di questo professore era Franz Hunziker, che cercava di infondere in me la sua fredda sobrietà e con il quale proprio per questo condussi una lotta tenace»⁴¹.

Di questo professor Hunziker Canetti non dice altro, forse perché lo vede come rappresentante di una categoria di docenti con i quali non era riuscito a entrare in sintonia. Eppure il giudizio non è negativo. Perché? Secondo me perché Canetti racconta davvero da studente la sua esperienza scolastica, e allora i suoi docenti diventano elementi di una classe più vasta che ha propri criteri di valutazione, diversi da quelli che si usano per i singoli elementi.

Un professore come Hunziker, allora, può avere un ruolo positivo nel panorama del corpo docente se rappresenta un modello di maturità significativo, anche se il rapporto che stabilisce è freddo e faticoso. Senza dimenticare che noi insegnanti siamo gli unici adulti che i ragazzi possono osservare mentre lavorano – in questo supe-

riamo i loro genitori – e un eccesso di omogeneità potrebbe avere un effetto omologante pericoloso quanto l'incoerenza sull'estremo opposto. La libertà d'insegnamento è un valore e una garanzia anche per chi apprende, non solo per chi insegna.

Certo ci spiazza abbastanza un punto di vista che fa di noi semplici membri di una classe. Siamo abituati a pensarci come protagonisti, individualità poco inclini a farsi "mescolare" con altre. Ma è sicuramente un errore, gli studenti non ci mescolano comunque. Quando li sento parlare dei loro professori – come noi quando ripensiamo ai nostri – non definiscono, neanche implicitamente, una loro qualità standard, non ne fanno la media ma li pensano piuttosto come una collezione, appunto, di personaggi. D'altra parte Bateson ci ha spiegato che la natura è "processuale", non conosce punti medi, e noi siamo natura...

Ma torniamo a Hunziker. Perché il giovane Elias non si sente in sintonia con lui? È una questione importante. Io penso che la ragione della "lotta tenace" potrebbe essere proprio nelle qualità proposte da Hunziker – sobrietà, ponderazione e prudenza –, qualità che non trovano facile traduzione nel vocabolario degli adolescenti.

Bateson ci dice che i processi vengono compresi proiettandoli su una tautologia che cresce e si trasforma secondo i tempi dei cambiamenti genetici, non somatici. La tautologia dell'adolescente è un foglio molto particolare sul quale, forse, il messaggio di Hunziker non può lasciare tracce permanenti.

Ma è il professore di storia e letteratura che scalda profondamente il suo animo. Senti come parla di questo suo grande amore.

«C'erano infine uomini dotati di fervida immaginazione, che con le loro parole ci incantavano e davano ali alla nostra fantasia, come...
Friedrich Witz.

Talvolta parlava dalla cattedra, ma con tale fervore e potenza evocatrice che tutti noi dimenticavamo dov'era e ci sentivamo con lui in assoluta libertà. Poi si metteva a sedere in un banco in mezzo a noi, ed era come se fossimo tutti insieme a fare una passeggiata...

Il suo non era un insegnamento molto ortodosso, ma piuttosto un

⁴¹ E. Canetti, *La lingua salvata*, Adelphi, Milano 1980, p. 320.

dono, l'elargizione di una ricchezza che aveva in sé. In storia... anziché date ci offriva personaggi...

Il potere significava poco per lui; era invece interessato agli effetti che esso produce nell'intimo di coloro che lo detengono. In fondo gli interessavano veramente soltanto i poeti, con i quali non perdeva occasione di metterci a confronto...

Parlava in continuazione, e tutto ciò che diceva mi appariva nuovo... Invece di elencare le gesta di un imperatore e di collegarle alle rispettive date, lui ci dava una rappresentazione vivente di quel personaggio, usando di preferenza le parole di qualche scrittore recente. Fu lui che mi convinse che esisteva anche una letteratura moderna...

Quando arrivammo a Enrico VI, Witz rinunciò a parlare con parole sue... Aprì un volume di Liliencron e ci lesse la lirica dal principio alla fine, il piede destro sul mio banco, il gomito appoggiato su un ginocchio, il libro a una certa altezza. Quando arrivò al punto della appassionata dichiarazione di Heinrich: "Irene di Grecia, io l'amo!", il ricciolo che aveva sulla fronte gli cadde sul libro – un segno tipico della sua eccitazione – e io che di tale amore ero del tutto ignaro, mi sentii correre un brivido giù per la schiena...

Facendo il confronto con ciò che succedeva durante tutte le altre lezioni, con lui in classe regnava una sorta di intenzionale disordine. In sua presenza si viveva sempre al centro di un campo di forze passionali...»⁴².

Tu hai avuto un professore così? Io ho avuto in quinta liceo il prof. Maffezzuoli che per certi tratti lo ricorda. Era agli ultimi anni di carriera, ma aveva quella passionalità, in particolare per la poesia, che Canetti descrive nel giovane Witz. Un giorno ci parlava di Leopardi e si infervorò a tal punto da scommettere che avrebbe potuto aprire a caso l'antologia e leggere una qualunque sua poesia ritrovandovi la struttura poetica che ci aveva insegnato. Fu un colpo di teatro notevole, col professore che a occhi chiusi apre il libro, stando seduto su un banco (cosa che non faceva mai, figuriamoci: alla sua età!) come per farci capire che in quel momento era

⁴² Ivi., pp. ss.

in gioco in modo particolare. Oppure sentiva che quella situazione meritava un palcoscenico più appariscente della cattedra.

A trent'anni di distanza da quella mattina il mio ricordo così vivo conferma il segno che lascia una lezione che coinvolge mente e corpo, ragione e sentimento.

Ma mi rendo conto che non sto parlando della lezione del professore, bensì della *mia classe in quell'ora* di lezione. La sintonia che si era realizzata dava davvero senso alla domanda posta nella forma, che ci propone Bateson, della "doppia domanda": chi era mai quell'insegnante, che si faceva capire dai suoi allievi? E chi erano questi allievi, che riuscivano a capire il messaggio di un vecchio-giovane insegnante?

Una buona lezione è sempre il successo di una comunicazione che segnala differenze e nello stesso tempo le supera.

Anni fa, insegnando chimica in quarta tecnici elettronici, mi infervorai a tal punto sulla teoria atomica che in un passaggio cancellai la lavagna con la sciarpa di un alunno del primo banco. Colpa della cimosà, che nelle aule era già diventata un reperto introvabile, e della grande varietà dei "cenci" che la surrogano.

Molti sorrisero ma si trattennero dal ridere: non vollero interrompermi mentre mi vedevano così lanciato. Ma erano lanciati anche loro e quella sciarpa, a pensarci bene, fu come il testimone che si passano i compagni nella staffetta...

Beppe

Firenze, 23 gennaio

Cara Rosalba,
oggi ti propongo un altro passo del libro di Canetti.

«Karl Beck mi dava un senso di sicurezza per il suo modo di insegnare puntiglioso e disciplinato. La matematica che imparai da lui divenne una componente molto profonda della mia natura, elemen-

to di coerenza e quindi, in un certo senso, di coraggio intellettuale. Partendo da un ambito magari molto piccolo, ma sottratto a qualsiasi dubbio, si prosegue senza posa in un'unica direzione, che rimane sempre la stessa, senza domandarci dove possa portare, evitando di guardarsi a destra o a sinistra, continuando a procedere verso una meta che pur non si conosce; fino a quando non si fanno passi falsi e i passi che si fanno rimangono fra loro coordinati, non può succedere niente, si avanza nell'ignoto, ed è questa l'unica maniera per conquistare gradualmente l'ignoto...

Esattamente il contrario mi successe con Witz...

Con lui non si andava avanti, si era piuttosto ora qua ora là, totalmente sprovvisti di meta, quand'anche ignota; certo, si imparavano molte cose, ma più che apprendere nozioni si acquistava sensibilità per ciò che era stato tralasciato o che ancora era nell'ombra. Era soprattutto il piacere della metamorfosi che Witz rafforzava: quante cose insospettate e insospettabili venivano fuori, bastava sentirne parlare per trasformarsi in esse! Era lo stesso effetto che un tempo avevano avuto su di me le fiabe, solo che ora si trattava di oggetti d'altro genere, meno semplici, sempre di personaggi, che però questa volta erano poeti...»⁴³.

Matematica come ricerca di coerenza, palestra di coraggio intellettuale, laboratorio d'esplorazione dell'ignoto con l'unico strumento di scavo della propria razionalità. Un'avventura insomma, dove il puntiglio e la disciplina hanno lo scopo di mantenere lo sguardo fisso sul fine, senza "guardarsi a destra o a sinistra".

All'opposto la lezione di storia. Non un percorso verso, ma un percorso "tra". Una continua assunzione di punti di vista diversi.

Bruner in *La cultura dell'educazione* caratterizza in maniera analoga il pensiero scientifico, che cerca la spiegazione rispetto a quello narrativo, più rivolto all'interpretazione⁴⁴. Ovviamente è una distinzione con molte sovrapposizioni, essendo solo le due polarità di pensiero di un'unica mente.

⁴³ Ivi., p. 323.

⁴⁴ Bruner, *op. cit.*, pp. 52 ss.

Ecco la parte finale del capitolo, quella che mi è rimasta talmente impressa da convincermi oggi ad andare a ricercare il libro di Canetti per parlarne con te.

«[...] Divenne un'atmosfera molto speciale quella in cui lui mi portava con sé, e le ali che egli mi diede per questi viaggi senza che io me ne accorgessi mi restarono attaccate anche quando lui mi ebbe lasciato; così volai io stesso in quel mondo e mi ci aggirai stupefatto. Il culmine di quella giornata [una gita scolastica, ndr] fu il ritorno in treno, io mi trovavo nello stesso scompartimento di Witz...

Toccato dalle mie domande esitanti, incerte e piene di devozione, Witz cominciò a parlarmi di sé: si aprì con grande sincerità e senza preoccupazione alcuna di proteggersi dall'opinione altrui, tanto che io, non senza sconcerto, ne ricavai l'impressione di un uomo ancora nel suo farsi, niente affatto sicuro della propria strada... Cercava senza posa e non trovava mai nulla che lo appagasse... Quest'uomo che mi sedeva davanti, che mi infiammava di un tale amore che ovunque lo avrei seguito con cieca fiducia, non conosceva la propria strada, si volgeva ora a una cosa ora a un'altra, voler essere insicuro era la sua unica sicurezza, e per quanto ciò mi affascinasse moltissimo – giacché egli si esprimeva con parole che avevano il potere di turbarmi e confondermi meravigliosamente – pure, dove, verso quale traguardo avrei dovuto seguirlo?»⁴⁵.

Un uomo ancora nel suo farsi, niente affatto sicuro della propria strada. Un uomo che non si proteggeva.

Sembra proprio che Canetti sia d'accordo con te, Rosalba – lo sono anch'io ma il suo appoggio ti lusingherà molto di più! – sul fatto che chi non si prende cura di sé, chi non si protegge, non protegge neanche gli altri, e quella maggior sincerità della comunicazione che sembra realizzarsi si paga a caro prezzo.

Ma veniamo alla questione più calda e personale: se anche i nostri alunni avessero in mente un traguardo da raggiungere attraverso l'imitazione di un modello? Se fossero alla ricerca di qualcuno da seguire, noi ce la sentiamo di essere quel qualcuno? E sarebbe giusto farlo?

⁴⁵ Canetti, *op. cit.*, p. 329.

Ti lascio con queste piccole gigantesche domande che non mi sento di affrontare ora. Sono depresso all'inverosimile per una raffica di "quattro" che ho dato questa mattina nella mia classe. Accolti con indifferenza e rassegnazione, come si accetta di bagnarsi quando piove. Non hanno neanche cercato di aprire l'ombrello: nessuna scusa, nessun apparente dispiacere.

Oggi farei salti di gioia per avere studenti con il problema di Canetti, studenti con un traguardo in testa e a caccia di modelli da imitare. I miei ragazzi non sembrano mirare a nulla. Credono di dominare il tempo e si illudono di star galoppando su bei cavalli bianchi. Tengono gli occhi bassi e non si accorgono che sono su una giostra che gira, gira e li farà scendere dai suoi cavallucci nello stesso punto dove li ha fatti salire.

Oggi davvero non so come riuscire a farmi sentire da loro. Come penetrare nei sacchetti di plastica dove si chiudono per essere impermeabili a tutto, per uscire incontaminati dal tempo della scuola.

Tempo fa ho fatto un bilancio tutto sommato positivo dei "sacchetti di plastica" che sono riuscito ad aprire, ma oggi è giorno di sconfitta e non riesco a vedere la strada della rivincita.

Eppure so che il primo passo è vincere la loro indifferenza. Aprire un varco, entrare nella fortezza e riuscire a far loro alzare lo sguardo.

Te ne riparlerò quando sarò meno abbattuto.

Beppe

Roma, 24 gennaio

Caro Beppe,

ogni tanto ho paura di prendere troppo a cuore chi arranca e troppo poco i ragazzi più bravi. C'è di buono che alle elementari e alle medie i "bravi" li hanno abituati a studiare senza gloriarsi, e i "non-bravi" a convivere serenamente con i bravi. Giorni fa Donati

a nome della classe ha chiesto che leggesti i voti di geografia, quelli precedenti e quelli attuali: tutti hanno fatto progressi, compreso Carandini, il migliore, che è passato da 8 a 9. Ma per lui non ho fatto commenti, e lui l'ha ritenuto ovvio. A Corsetti e Manzi invece un "bravo!" plateale.

Insomma, mi resta il sospetto – e il timore – che mi vado specializzando a fronteggiare gli accidenti, gli imprevisti, le cose che non vanno bene, gli scarti dalla norma: i Riotti, i Corsetti, i Pomponio di ogni tempo e di ogni dove... Come succede a un medico, interessato solo a chi sta male. Ce la mette tutta, eppure succede che gli muoia un paziente; a noi insegnanti, che un allievo si perda per strada. «La scuola ha un problema solo: i ragazzi che perde»⁴⁶. E qui avrei molto da dire.

Mi viene in mente il finale di un vecchio film che ho rivisto di recente: *Il seme della violenza* (con un Sidney Poitier diciottenne)⁴⁷. La scuola professionale di un vero *bronx*, New York anni Cinquanta: i ragazzi di strada, il peggio della "gioventù bruciata". Ma si sa, anche il peggio è fatto di gradazioni: tra i ragazzi di quella scuola ce ne sono due al massimo grado, due per i quali «la vita che fanno da liberi non è migliore della galera». Alla fine, pagano per le loro colpe, vengono allontanati. Il professore (dopo una lotta spettacolare: il cattivo è armato di coltello) li consegna entrambi al preside: che li invii al riformatorio. La morale del film non è solo che un insegnante bravo, determinato, può farcela a fronteggiare situazioni al limite (questo messaggio l'avevo colto anni fa, quando vidi il film per la prima volta), l'altro messaggio – e l'ho colto ora – è questo: qualcuno deve pagare affinché l'ordine sia ristabilito. E sono gli stessi "sopravvissuti" alla violenza generale, dapprima complici e poi soltanto vittime, *a desiderare l'esclusione dei due*: «Ce ne siamo liberati, finalmente stiamo bene».

⁴⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 35.

⁴⁷ Film di R. Brooks (USA 1955).

Forse allo slogan “non uno di meno” – che è un’utopia vera e propria anche per chi la persegue come realtà possibile – andrebbe accostata una frase di riserva: «Può darsi il caso che uno di meno permetta agli altri di stare meglio».

Nella scuola è sempre accaduto, specie tra i maschi – un classico: il “Törless” di Musil. Ci si rafforza? Chissà. La scuola della violenza – praticata e subita – è per davvero una scuola di vita? (Prima c’era la strada, il cortile... ora le aule scolastiche).

E certi nostri ragazzi? ...che non hanno nessuno che gli dica una cosa qualsiasi che li faccia crescere bene... Allora, io mi appassiono a questi casi. Se pure i bravi non li trascuro (in I G, oltre a Carandini ho almeno altri tre ragazzi bravissimi), l’attenzione è sempre lì, a quelli che stanno indietro. Il livello delle lezioni, il “passo del gradino” è commisurato ai più bravi, loro fanno da battistrada... e poi però bisogna far salire Corsetti, Reyes... Posso dire di aver capito Corsetti sin dal primo giorno: ho capito cosa dovevo fare io e cosa doveva fare lui. Ieri ha portato un compito quasi senza errori. Ho letto ad alta voce questo compito (un riassunto) sorvolando sulle imperfezioni, e i compagni alla fine hanno applaudito. Poi ho chiamato Corsetti in disparte per fargli notare gli errori. Uno degli errori era un pronome relativo, e lui ha detto no, non ho sbagliato, e ha indicato, due righe sopra, l’antecedente (si chiama così il nome di cui il relativo è pronome: in italiano – a differenza del latino – il pronome relativo deve stare “attaccato” al nome, cosa che lui non aveva fatto). Ebbene, indicando il nome (con cui il pronome, pur se distante, era declinato correttamente), Corsetti mi ha fatto capire che ha colto il “livello intensionale”. Puoi immaginare la mia gioia.

Rosalba

Roma, 25 gennaio

Caro Beppe,

ieri, grande partecipazione, allegria! Le regole ortografiche. Ho dettato frasi con molti “ce n’è”, “ce l’ho” “gliel’ho”..., e i monosillabi da accentare e no, le insidie delle maiuscole e delle minuscole... Verifica immediata: ogni riscontro era accompagnato da un “e vai!”. Alla fine, la “ola”, come allo stadio.

Oggi invece la “scrittura creativa”. Raccontare una situazione “intima”, ispirandosi allo stile impressionista: ispiratevi a uno dei tre quadri riportati sul libro (*Interno a Callioure* di Matisse, e poi Bonnard e De Pisis). Quanto al modello di scrittura, quello proposto era *Bambino che si sveglia*, un breve e suggestivo racconto di Vittorini (dimenticatevi Manzoni, ho detto).

Certi ragazzi assorbono subito, sono dei copiatori nati (ti farò leggere il tema di Corbelli: un perfetto racconto vittoriniano). A scuola, del resto, si impara a imitare, perciò è decisivo per la loro educazione estetica scegliere buoni modelli. Quello che è difficile è incardinare uno stile, ma intanto va bene anche una sola prova riuscita.

Se penso alla mia formazione di “scrittrice” (si fa per dire), quanto devo a quel copiare sui quaderni frasi e intere pagine degli autori che amavo! So che anche tu ricopi gli autori di cui ti vuoi appropriare...

Rosalba

P.S.: Forse non ci crederai, ma l’ortografia produce effetti miracolosi. Nel curare l’ortografia un ragazzo diventa *consapevole* dell’aspetto *convenzionale* delle norme grammaticali, e capisce anche di cosa è fatto il passaggio dal pensiero (o dall’oralità) alla forma scritta: con l’ortografia stiamo appunto “descrivendo” il linguaggio. Alle elementari qualche insegnante le norme ortografiche le sottovaluta; eppure, quando un bambino ci ragiona e le applica, trova il primo, *il più facile accesso* al livello “intensionale” del linguaggio.

Roma, 26 gennaio

Caro Beppe,

oggi, riunione orientativa sui libri di testo: quali mantenere, quali le nuove adozioni. Per la storia manterrò il manuale in uso: struttura quasi-tradizionale, divisione rigida in capitoli e capitoletti, schede di lavoro, complessità linguistica di livello medio. Preferivo però l'edizione precedente, ora non più in commercio: sembrava congegnata attorno a un'unica semplice consegna: leggi e ripeti il contenuto.

Mi chiedo spesso quale ruolo hanno svolto *per noi* i compendi; se quello che siamo oggi lo dobbiamo alle sintesi mandate a memoria senza arricciare il naso. Allora mi sembrava che tutta la "scienza" fosse nei libri di scuola...

I libri di una volta: "asciutti" e lineari. Quelli di oggi sono scritti in forma non-lineare: quasi volessero simulare il pensiero, che non è del tutto lineare, che funziona cioè per associazioni, per rimandi. Tuttavia sono associazioni e rimandi *programmati*. Non sarebbe il caso – mi chiedo – di lasciare a insegnanti e studenti la ricerca di nuovi, non-previsti percorsi?

Volendo poi ricavare da quelle pagine un discorso (anche questo serve!), chi studia trova i dati disseminati e formalizzati in differenti codici – quasi non fosse previsto che dal testo si debba ricavare un altro testo, magari un riassunto... Ma è davvero necessario saper fare discorsi (lineari)? E le nozioni: serve ricordarle?

Cambiano i tempi, cambiano le generazioni, ma la scuola si trova davanti sempre lo stesso problema: far passare la *memoria sociale* nella *memoria individuale*. Il contenuto dei libri di studio, quindi, andrebbe non solo capito ma anche *ricordato*.

Che fa oggi l'autore di un manuale? Pre-organizza la memoria con una varietà di accorgimenti – anche tipografici –, predispone il lettore alla raccolta dei dati, a connetterli...; ma quella del manuale è una *memoria statica*. È lo studente che deve animarla, è lui che deve diventare padrone di quella memoria.

Con il manuale di vecchio tipo erano i ragazzi a dover *fare da sé* certe operazioni (evidenziare le parole-chiave, scrivere i sottotitoli, ecc.) al fine di costruire il passaggio dalla "memoria del libro" alla memoria, diciamo così, "interiore". Prendiamo il mio libro di storia: sarà pure meno "frastornante" di altri, ma è tuttavia congegnato in modo da rendere non necessario il lavoro preliminare dei ragazzi: le parole-chiave sono scritte in neretto, ogni paragrafo è già suddiviso in sottoparagrafi, ogni sottoparagrafo è preceduto da un titolo-sommario (scritto in rosso), il volume è accompagnato da un volumetto di sostegno che di ogni capitolo contiene il riassunto (ben fatto, non c'è che dire)...: insomma, non c'è bisogno né di sottolineare, né di scrivere al margine sottotitoli, rimandi, nemmeno il riassunto. E anche se volessimo ignorare il volumetto "di sostegno", il contenuto del libro è abbastanza semplificato, anche nella sintassi.

La mia tesi è questa: proprio perché immersi in un mondo dove l'informazione è prevalentemente iconica – non è discorsiva né lineare –, il libro di studio deve caratterizzarsi *per differenza*.

Rosalba

Firenze, 27 gennaio

Cara Rosalba,

il discorso sui manuali e gli esempi che fai, presi dalle tue lezioni, mi interessano moltissimo: da un lato mi permettono di entrare nella tua classe e dall'altro capisco meglio come traduci e applichi nelle tue materie un'epistemologia che è ben più ampia dei singoli ambiti.

Ma non ho la testa in questo momento per risponderti a questo livello, anche se mi riprometto di provarci in futuro perché sarebbe molto bello se la nostra corrispondenza fosse anche la ricerca di

significati comuni nelle pratiche quotidiane di due docenti di materie così apparentemente diverse.

Come ti ho scritto nell'ultima lettera, il mio impegno dei prossimi mesi sarà combattere con qualunque mezzo l'indifferenza dei miei alunni. Fare a pezzi i sacchetti di plastica dove loro si sigillano per attraversare il tempo della scuola senza esserne minimamente contaminati. È una emergenza che sento di dover risolvere subito, fin da febbraio o sarà troppo tardi.

Noi due mi sembra che ci capiamo bene soprattutto per il fatto che siamo entrambi interessati alla quotidianità. Ed è vero, come mi scrivi, che il rischio è che concentrandosi sui "pianti" ci scordiamo dei "sorrisi". Forse dovremmo valorizzare i sorrisi e usarli proprio per curare i pianti.

Facile a dirsi. Nella mia quotidianità, però, l'indifferenza degli alunni più deboli alla propria debolezza mi pesa come un macigno, come fosse un'offesa personale, e la soddisfazione che provo a tratti passa attraverso la convinzione di essere almeno sulla buona strada per sgretolarla.

E io allora mi convinco. Mi dico che so da dove si deve partire: da una buona epistemologia, dalla qualità delle nostre scelte di contenuto (anche da buoni manuali), dall'intreccio dei legami di classe, che fanno di noi e degli studenti un unico organismo capace di sentire e volere.

Se abbandoniamo uno di questi fili, se lo lasciamo cadere perché ci sembra secondario, il gomitolo non si dipana e perdiamo i ragazzi. Perdiamo quelli che potremmo aiutare, questo è il problema. Ci sono casi che non si recuperano con le nostre forze; ragazzi e ragazze che non si sentono pronti al confronto sul terreno della scuola, ed è forse proprio il nostro terreno che li spinge a cercare altri tipi di rivincite. Comunque sia, questi casi sono pochi. Non certo i tre sui dieci attuali.

Leoncini e Marroncini, ad esempio, due storie micidiali, di sofferenza, di patologia dell'animo. Questi sono casi particolari che vanno trattati come tali. Un giorno te ne scriverò, ma intanto ti dico

che è sbagliato pensare alla selezione tenendo in mente gli esiti di queste situazioni, *che non sono la regola*. Per i Leoncini non si tratta di bocciare o promuovere ma di intercettare e aiutare il percorso di maturazione che ha modi e tempi personali.

E comunque, se i soldi dei fondi sociali europei spesi l'anno scorso per venti alunne di un professionale fiorentino fossero elargiti ugualmente per i venti casi difficili della mia scuola, anche gli "irrecuperabili" non sarebbero tali. Basterebbe accompagnarli passo passo, fargli conquistare – ri-conquistare – la fiducia in se stessi. Curarli, o meglio, *aver cura* di loro, perché solo le patologie si curano.

Beppe

Firenze, 28 gennaio

Cara Rosalba,

ti sto scrivendo dalla Presidenza. È sera e due colleghi sono entrati a fare due chiacchiere alla fine delle lezioni. Il prof. Ferrari ha forse la classe più difficile di tutto l'istituto. Una prima indirizzata "motorista", formata per ultima, dove i casi difficili sono la quasi totalità. Una classe che conferma perfettamente le osservazioni di Bottani sui *collèges* francesi che grazie all'autonomia (bel risultato!), hanno formato classi di livello con una caduta verticale degli apprendimenti nelle classi dei deboli e appena una leggera crescita in quelle dei bravi⁴⁸.

Ferrari mi ha raccontato di essere entusiasta della lezione di oggi: due ore di disegno tecnico. Lui e il suo collega hanno disposto gli alunni in classe separando i chiacchieroni e sorvegliandoli conti-

⁴⁸R. Alliaia - N. Bottani, "Le proposte educative della scuola del preadolescente in Europa", in *Scuola e Didattica*, settembre 2002.

nuamente. Una sorta di “gioco del silenzio”, come quello di cui mi hai scritto, ma deciso con la rabbia di due docenti vicini all’esaurimento.

Ebbene, Ferrari mi ha detto che dall’imposizione di questa disciplina ferrea è scaturita una lezione bellissima, che ha colpito gli stessi ragazzi, quasi sorpresi nello scoprirsi capaci di una così lunga concentrazione. Ma non è stata bella perché semplicemente disciplinata. Ferrari gli ha insegnato le regole del disegno, le proiezioni, le norme UNI, la ragione degli accordi internazionali eccetera. Disciplina e meraviglia, quindi, insieme, e senza scorciatoie per gli studenti più deboli.

Alla fine è sempre un problema di qualità: il prof Ferrari l’abbiamo voluto io e Assunta in quella prima perché è forse il più competente nella materia di tutta la scuola! Finora aveva insegnato all’istituto tecnico – e solo alle quarte e quinte – per la strana idea dei presidi che i docenti più competenti non vadano sprecati nelle prime classi. Tutto il contrario: porta gli allievi in biblioteca, fa girare in classe il suo materiale professionale. Simula una discussione “vera”. Sa tenere la disciplina e darle un senso, impone il rigore e fa correre la loro immaginazione!

Dopo è venuta in Presidenza Cristina Innocenti a riportare il videoregistratore. Era disperata della sua seconda a cui ha fatto vedere *L’attimo fuggente*⁴⁹. Tre buoni quarti della classe del tutto disinteressati: un muoversi e chiacchierare continuo, nonostante si trattasse di un film su un argomento che doveva toccarli da vicino e preparato da lei, bravissima, con cura.

È uscita con la sensazione di aver perso tempo.

Dove nasce l’indifferenza dei ragazzi alla scuola? La società, certo, con i suoi nuovi valori e disvalori ci mette del suo. Poi la crescente distanza del tipo di sforzo che chiediamo rispetto a quelli che vengono richiesti fuori delle ore di scuola. La lentezza che applichiamo e ostentiamo di fronte al culto della velocità. Pratiche

⁴⁹ Film di P. Weir (USA 1989).

di approfondimento e riflessione richieste a ragazzi e ragazze sempre più addestrati, invece, a rispondere in tempo reale a stimoli altrettanto istantanei.

È molto gettonata la spiegazione di una scuola che insegna sempre di meno per colpa delle teste dei ragazzi sempre più vuote. Effetti della televisione, del computer, della playstation e chi più ne ha più ne metta.

Non mi voglio perdere più di tanto su questo buon senso da due soldi. Tempo fa, sul “silenzio” dei ragazzi Marco Lodoli ha scritto cose vere, ma di una verità inutile, consolatoria, e inoltre quasi offensiva⁵⁰. Noi con gli alunni ci dobbiamo lavorare, non possiamo disprezzare le nostre classi perché dobbiamo rientrarci il giorno dopo e quello dopo ancora.

C’è qualcosa di incomprensibile in quel genere di lamentazioni, mi fanno pensare a un produttore d’ombrelli che impreca alla pioggia invece di preoccuparsi di fare ombrelli sempre migliori. Il vero problema è *come* si lavora con questi ragazzi, *come* si possono far crescere in questa società, tanto attenta alla produzione quanto poco alla riflessione. Altrimenti si finisce per regalare argomenti a chi si tira fuori da qualunque responsabilità perché non c’è niente da fare con questi alunni sempre più stupidi.

Allora la scommessa è creare le condizioni dell’apprendimento e ricercarne la qualità tenendo in mano *tutte* le sue variabili. *Non una di meno*.

L’indifferenza viene soprattutto dalle poche attese che hanno, dai pochi successi e dai pochi riconoscimenti dei successi. Vogliamo che imparino, che conoscano nomi e formule, ma non curiamo abbastanza che ri-conoscano il valore di quello che fanno.

Beppe

⁵⁰ Mi riferisco all’articolo di Marco Lodoli pubblicato su *La Repubblica* del 4 ottobre 2002: “Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare”.

Caro Beppe,

che impresa certi giorni tenere buona la classe... Prendiamo le ultime due ore del venerdì: tornano svagati e stanchi dalla palestra e col pensiero alla giornata che sta per finire, e vorrebbero continuare a giocare...

“Non uno di meno”, “Senza quell’uno, forse...”, ti dicevo in un’altra lettera. Capriati per esempio, che per abitudine dice e fa la prima cosa che gli passa per la testa: accada quello che deve accadere. Noi tutti siamo lì, finalmente concentrati, assorti... e arriva la sua battuta di spirito! (sempre azzecata, a dire il vero), e il tempo che si perde...

Devo però essere onesta: Capriati è cambiato, da qualche tempo le sue uscite spiritose si sono ridotte, quelle poche riescono ad armonizzarsi con i “discorsi seri” senza fermarli, e di sicuro anche noi, senza rinunciare ai nostri “discorsi seri”, ci stiamo adattando a lui, stiamo co-evolvendo con lui. Risultato: lezioni serie ma non serieose. Sarà che anch’io, da parte mia, non mi aspetto più che lui faccia il rompiscatole, e questo messaggio – un messaggio di fiducia non detto a parole – in qualche modo passa e condiziona le sue risposte.

In II G, dopo la brutta pagella, Proietti e Demarco appaiono “domati”: niente giochetti sotterranei né plateali. Di studiare però non se ne parla. Questa mattina ho detto in tono categorico: voi due, venite qui, al primo banco, ho deciso che non dovete essere bocciati.

Con questi due non so qual è la cosa giusta da fare, le sto provando tutte. Successi, fino a ora, pochi, quasi niente – o forse ci sono ma io non riesco a vederli.

Nell’affrontare la loro “diversità”, noi adulti oscilliamo, a seconda dell’umore della giornata, tra l’accoglierli e il respingerli: oggi una parola di stima, domani un rimprovero tagliente... Certe volte una “parola di troppo” ferisce gravemente un ragazzo, e sul

momento non ci rendiamo conto che abbiamo lanciato non già una pietrolina ma un macigno, e ci lasciamo fuorviare dalla sua reazione di (finta) indifferenza...

La diversità, lo scontro tra generazioni sono sempre esistiti. Oggi, processi di cambiamento accelerati e una cultura psicologica, sociologica, ecc. – una cultura superficiale, approssimativa, certo, ma *diffusa* in ampi strati sociali – fanno apparire la “diversità” dei giovani quasi un’evidenza indubitabile. Ne abbiamo fatto anche materia di *discorso pubblico* (convegni, dibattiti televisivi, ecc., anche le antologie scolastiche ne parlano). E quando mai, quando mai a scuola, nel passato, i professori parlavano con i giovani alunni dei “problemi dei giovani”? – almeno senza la mediazione della letteratura. Ciò che mettevano in comune con gli allievi era quasi esclusivamente la disciplina che insegnavano (mi riferisco anche ai maestri di Canetti). Il resto – come sei fatto tu, chi sono io, come ci relazioniamo, ecc. – è giusto che *non* diventi oggetto esplicito di racconto, tanto meno di analisi sociologica. O che almeno, qui, si agisca con cautela. Io *non parlo* di ciò che ho capito di te, io *mi comporto* come si comporta un adulto che ti ha capito. «Fargli conquistare, ri-conquistare la fiducia in se stessi – scrivi –. Curarli, o meglio, avere cura di loro, perché solo le patologie si curano».

Quando vedo un ragazzo che vacilla oppure uno che ha perso l’autostima, insomma, uno che se la passa male, io posso (devo) fare solo questo: insegnargli a leggere e scrivere. Prendermene cura, anche a muso duro.

Tu mi parli di Canetti. Io ricordo vagamente (non ho a portata di mano il libro) un passo del “Törless” di Musil, dove il giovane Törless va di notte nella stanza del suo professore di matematica e gli chiede di saperne di più sul concetto di infinito.

«Oggi – scrivi – farei i salti di gioia per avere studenti con il problema di Canetti» (o di Musil).

Ma noi abbiamo a che fare con studenti che non condividono la nostra stessa “enciclopedia” (te ne ho parlato altre volte). Lavoriamo, sì, per costruire questa comune enciclopedia, ma rara-

mente ci succede di poterla confrontare, perché quando (e se) avremo “trasmesso” loro un pacchetto di nozioni e di idee e le avranno assimilate, loro saranno nelle mani di altri insegnanti, oppure fuori della scuola: non saremo noi a conoscere questo eventuale confronto paritario.

Anche nei nostri ragazzi si accende ogni tanto una “lucina”, ma sono troppi e ben più allettanti i “rumori” in cui sono immersi e che li catturano: «Non si accorgono – dici tu – che sono su una giostra che gira, gira e li farà scendere dai suoi cavallucci nello stesso punto dove li ha fatti salire».

In verità quella lucina la vedo brillare *costantemente* in cinque, sei allievi per classe: determinati, ben saldi nel loro proposito anche quando si lasciano andare a qualche distrazione... Ma per altri (a volte tanti, a volte non-tanti) è proprio come dici tu. Per loro studiare non è una faccenda scontata, né facile. Tu mi ricordi che l'apprendimento scolastico deve essere sia condiviso sia regolato su un tempo individuale: di riflessione *personale e intima* – magari in luoghi protetti: “lo studio”, nella tradizione borghese, è anche un *luogo* della casa.

Certe volte li guardo uno per uno e mi immagino i pomeriggi di Capriati, di Riotti, di Demarco..., nella propria stanza (chi ce l'ha), o nella stanza comune, e in quella stanza c'è un televisore, uno stereo, il cellulare a portata di mano e altre diavolerie... – sempre se di pomeriggio sono a casa, che già per loro è un'eccezione.

Oggi non possiamo sapere per certo quale strada prenderà nel futuro la nostra cultura, e tutto lascerebbe intendere che non saranno i nostri ragazzi – i miei e i tuoi – a orientarne il cammino. Eppure mi ostino a credere che il rinnovamento della cultura, quale che sia la direzione che prenderà, non sta nelle mani delle persone “già colte”; un mondo nuovo e forse migliore può solo venire da chi alla cultura *si accosta con uno sguardo meravigliato*, da chi sta facendo quello che tu chiami “il triplo salto mortale” per acquisire gli strumenti di pensiero e di espressione del pensiero che altri – i “pierini”, i “figli dei dottori” – hanno preso con il latte materno, incapaci quindi di provare una identica meraviglia.

Per vincere le loro resistenze, per fare loro far esperienza del particolare benessere che la piena conoscenza di un qualcosa ti dà – e per tenere acceso l'interesse dei “già-bravi scolaretti” – non resta che proporre contenuti, diciamo così, “raffinati”, gli stessi in cui ci sembra che si sia formata la parte migliore di noi. Ed è qui, se vogliamo, la sostanza della “sobrietà” di cui parla Canetti: uno stile di vita che si alimenta di prodotti “sublimi” (non mi viene un'altra parola), di fronte ai quali ogni suggestione dettata dalle mode perde smalto e assume insignificanza. La sobrietà come una sorta di sospensione del tempo, e come fosse la pietra filosofale...

Ieri, per spiegare il capitolo sulla battaglia di Salamina ho “perso tempo”: ho letto un passo da *I Persiani* di Eschilo: quell'aver osato Serse “incatenare il mare” – l'Ellesponto – ignorando l'ordine delle cose voluto e custodito da un dio! Si è accesa una discussione sul concetto di “limite”, su che cos'è questo nostro tempo, con il culto della velocità, che non ci lascia pensare...

Rosalba

Firenze, 12 febbraio

Cara Rosalba,
venerdì abbiamo finito gli scrutini. Quest'anno abbiamo 74 classi al professionale e 70 al tecnico.

In fondo a scuola non esiste una gerarchia di responsabilità che giustifichi una carriera intesa nel senso classico di ascesa ai piani alti. Le decisioni di maggior responsabilità – le più difficili, personali – restano sempre quelle che vengono prese ai piani terreni, nei consigli di classe. Il voto di un insegnante al primo incarico può essere decisivo su un anno di studi di un alunno. Trovami qualcosa di equivalente fuori dalla scuola.

Quanti sonni agitati dopo aver partecipato a consigli di classe che promuovevano qualcuno in una classe e ne bocciavano un altro

nell'identica situazione in un'altra! Paola Quadrini piangeva nel dubbio che si fosse commessa un'ingiustizia tra due allieve che aveva con sé da tre anni!

Allora l'unica cosa che mi viene in mente quando penso alla carriera, che apparentemente non abbiamo se non smettendo di fare quello che giustificerebbe la carriera, è che si dovrebbe imparare a godere della stessa soddisfazione che questa produce senza però i suoi segnali simbolici (soldi, biglietti da visita, ecc.). A testimoniare il successo saranno gli altri colleghi, gli studenti, i genitori: una fama circoscritta come quella di cui gode un medico di corsia o di famiglia.

Noi insegnanti non siamo primari, la nostra è un'altra professionalità, molto meno appariscente ma anche molto più coinvolta e partecipata. Un chirurgo quando lavora ha bisogno così poco della partecipazione del paziente che lo addormenta, noi invece abbiamo così tanto bisogno dei nostri studenti che ci sforziamo in tutti i modi di svegliarli.

Ti dicevo della settimana di scrutini. È piacevole la scuola in questi pomeriggi, piena di colleghi che attendono il loro turno di riunione. Molti di loro, che insegnano in plessi lontani dal mio, li vedo solo in questi momenti, quando si fermano in Presidenza a parlare delle cose avvenute, spesso dei problemi ma non solo. Non c'è la solita fretta, con i figli da andare a prendere all'uscita da scuola o il pranzo da inventare. In queste condizioni la conversazione gira libera, inventa gli argomenti e così facendo, a volte, scava molto di più nell'intimità.

Ho sempre pensato che perdere tempo insieme è fondamentale per conoscersi bene. L'amicizia e la confidenza che si produce tra compagni di classe, secondo me, deve molto a questo stare insieme senza fini immediati. L'ho riprovata l'anno scorso, da adulto quindi, quando ho seguito il corso abilitante per scienze e con i compagni di classe (anche di classe di concorso!) ci continuiamo a sentire nonostante la brevità dell'esperienza.

La confidenza che i pomeriggi degli scrutini aiutano a creare è importante. Ha molto a che vedere con l'accordo, la sintonia che

vedo poi in molti consigli di classe a fine anno. I professori si chiamano per nome, si chiedono le cose e spesso cambiano di opinione o la fanno cambiare agli altri con semplicità. Al polo opposto ci sono i consigli degli antagonisti, quelli formati da professori che si detestano e votano sugli alunni ma in realtà *danno continuamente i voti a se stessi*. Ma sono pochi, per fortuna!

Beppe

Roma, 14 febbraio

Caro Beppe,

mi hai scritto che sei depresso per quella raffica di quattro. E io? In II G ho votato per il sette in condotta a ben cinque allievi! E poi, se i Demarco li vogliamo salvare, dobbiamo dargli un messaggio che li aiuti a riconoscere il limite oltre il quale una scuola non è più scuola. E visto che minacce, consigli, promesse non sono serviti, chissà che il sette in pagella non li aiuti a cambiare, e non aiuti la classe intera, così condizionata dai cinque puniti – e loro complice, senza averlo deciso.

Oggi in consiglio si parlava del calo degli iscritti: perderemo tre prime classi. «Non sappiamo fare “progetti allettanti”!» ha detto un collega. Ormai «la gente vuole una scuola facile, è questo che i genitori desiderano per i figli!». Io ho detto che “gente” così non ne ho mai conosciuta. Poi ho detto che la scuola è per sua natura obsoleta e che la nostra libertà sta proprio qui, nel non lasciarci condizionare: dalle mode, dalle suggestioni del momento, dalla “gente”... Noi insomma ci muoviamo in ambiti di libertà che altrove non sarebbero concessi.

Ovviamente non ho convinto nessuno. Ho semmai rafforzato una mia convinzione: l'insegnante è una persona di stampo speciale. Per lui etica e politica sono la stessa cosa, un presupposto caduto il quale la cultura rimane una questione privata. Questo

rimanda alla vecchia idea che fare il maestro è una vocazione: una cosa che negli anni Settanta abbiamo drasticamente rifiutato. Chi in quegli anni avesse detto in una assemblea sindacale che “l’insegnamento è una missione” sarebbe stato messo a tacere per sempre.

Eppure, sotto sotto, molti di noi (noi del CIDI specialmente) continuano a pensare che il nodo è lì: un insegnante non è un lavoratore qualsiasi. Non lo è in scuole come la mia e la tua, dove non guasta uno spirito “missionario” (laico, magari) – tu lo dici con una bella metafora: siamo “medici di famiglia” – non chirurghi –, e questo non basta: occorre essere in buona salute. E questo ancora non basta: occorre che la vita sia sgombra, da fastidiose incombenze o da affetti che ti prendono l’anima e impongono urgenze ineludibili: dover badare a figli molto piccoli per esempio (la mitologia dei grandi maestri li racconta come figure solitarie).

Anche tu me ne parli: dover correre per andare a prendere i figli da scuola... «Ho sempre pensato – scrivi – che perdere tempo insieme è fondamentale per conoscersi bene».

Rosalba

Roma, 17 febbraio

Caro Beppe,

al CIDI ieri si parlava del linguaggio dei giovani. I ragazzi di Barbiana – ha detto un maestro – erano portatori di un mondo ricco, a cui don Milani seppe dare voce. Ai suoi ragazzi don Milani insegnava l’importanza di possedere le parole, verso un riscatto sociale che allora vedeva protagonista il movimento operaio (il linguaggio doveva raccontare quel mondo). E fino a pochi decenni fa c’era ancora una cultura materiale che forniva ai ragazzi, specie ai ragazzi di campagna, esperienze ricche di storia. Questa cultura materiale ora non c’è più. C’è una cultura televisiva, molto chiososa, e che, tra l’altro, non esce dalla superficialità. Oltre questa, quali altre esperienze conviene far emergere? E le storie personali? Mi

chiedo se conviene farne oggetto di riflessione. Non lo so, è una domanda a cui è difficile rispondere.

“Raccontare storie” è un facile accesso al conoscere. Anche condividendo (e non potrebbe essere altrimenti) il presupposto che ogni “creatura” *sa e vuole “pensare per storie”*, mi chiedo dove si vada a parare qualora si stabilisca l’equivalenza tra il *raccontare* (che è una forma primaria di descrizione di sé e del mondo) e una *soggettività* senza vincoli: un esempio, le vicende strappalacrime esibite alla tv (e anche qui c’è una qualche “verità”: un bisogno urgente di raccontare di sé per *conoscersi*? Un correttivo alla solitudine, all’omologazione? Chissà).

Non sto parlando dello stile narrativo in quanto tale, in quanto connaturato all’essere umano. Voglio invece ragionare a un livello diverso, circoscrivendo la questione al nostro tempo. Dare voce alle emozioni, alle speranze, ecc. come “luogo della politica” è una proposta di certa parte del movimento femminista: l’emancipazione sociale, culturale e politica si realizzerebbe attraverso un protagonismo che metta al centro la “soggettività”; la lingua perciò *deve parlare dei singoli, non delle classi*.

Questa faccenda della “soggettività” e delle sue conseguenze sul piano didattico mi arrovella da diversi giorni.

Se intendessimo la soggettività come strategia privilegiata per accedere a una qualche “verità più vera” rispetto alle generalizzazioni delle storie collettive o alle astratte teorizzazioni, potremmo cadere nell’errore di sopravvalutarla o di prenderla per oro colato. Anche per la soggettività, comunque raccontata o agita, valgono i limiti del tempo, del luogo, di ciò che rendiamo oggetto di racconto...

E poi, non tutto si presta ad essere raccontato.

Raccontare storie anziché parlare per generalizzazioni. Ma perché e quando è più *conveniente* raccontare storie? Prendiamo le nostre lettere: quando raccontiamo le nostre personali esperienze non è forse per parlare *d’altro*?

Ricordi il patto che facemmo quando inaugurammo questa corrispondenza? Uno dei vincoli che ci siamo dati è quello di portare

le questioni minute a un livello più alto di astrazione: per afferrare la “reale” natura dei problemi bisogna infatti pensare a organizzazioni di più ampie dimensioni. Una comprensione profonda delle cose viene quando riusciamo a portarci da un livello di complessità C a un livello C+1. Questo passaggio serve per capire e per pensare entro una prospettiva più vasta. È solo *dopo* (o *accanto* a) questa operazione mentale che è conveniente raccontare storie. Le quali sono sempre metafore, alludono cioè ad altro, sono meta-racconti: anche il livello C+1 è un meta-racconto.

Riguardo alla “realtà così com’è” (e ammesso che a questo livello un essere umano possa accedere), diversamente dalle teorizzazioni e dal pensiero rigidamente sequenziale, le storie hanno il pregio di seguire una strada flessibile, non diretta: tu me lo ricordi citando le traiettorie a zig zag dell’uccello indicatore. È proprio così: nel mondo biologico la via più breve non è una linea retta ma un percorso tortuoso. Pensare e agire in modo eco-logico non vuol dire che la conoscenza analitica va rigettata ma che va *combinata* con la disposizione a meditare – su se stessi e sul mondo esterno.

Oggi ho fatto portare in classe il giornale *Leggo*, uno dei tanti distribuiti gratis all’uscita della metropolitana, perché dovevano scegliere un articolo sul quale osservare l’uso della punteggiatura. Verifica della punteggiatura, di maiuscole e di altri segni grafici. Abbiamo trovato una virgola mancante prima della relativa appositiva; e poi, troppe le frasi nominali! E ancora: una mancata uniformità nell’uso di maiuscole e minuscole per le sigle, ecc.

Alla fine erano esausti. Ecco, con questo tipo di lavoro in classe gli faccio toccare con mano la natura di quello che si chiama *studio*, gliene faccio fare *esperienza*. Le lezioni, o le parti di lezione, incentrate sul puro diletto (i giochi linguistici: acrostici, anagrammi, cambi di lettere e di sillabe, ecc.) aiutano, fra l’altro, a capire e ad apprezzare la differenza.

Si stancano, sì, ma *non si annoiano*. Devi credermi sulla parola.

Rosalba

Roma, 28 febbraio

Caro Beppe,

nell’attesa di una tua lettera (lo so che da vicepresidente hai molto più da fare di me) ti propongo una ulteriore riflessione sulla presunta “stupidità” dei nostri ragazzi.

Ieri c’è stato un collegio dove il preside, molto preoccupato, ha presentato i grafici che dimostrano la tragica situazione delle ripetenze, degli abbandoni, ecc.

Sarà anche vero che bocciature e voti bassi i ragazzi se li sono meritati... «Dovremmo alzare i voti per allinearci alla statistica nazionale? – ha detto un collega –. Dovremmo mentire?». E su questo niente da obiettare. Ma che i ragazzi «vengono alle superiori *digiuni di qualsiasi nozione*», come in modo lapidario ha detto un altro insegnante, mi pare privo di qualsiasi fondamento, specie se consideriamo il luogo dove la frase viene detta: un’assemblea di docenti!, di esperti cioè in materia di apprendimento. Nessuno studente, nessun essere umano è “digiuno di nozioni”: questo è un presupposto sbagliato sotto ogni profilo (biologico e culturale). Sono i nostri strumenti di rilevazione che vanno semmai riconsiderati: sono quelli, e noi che *li scegliamo*, a far emergere certi dati piuttosto che altri, compreso il “vuoto” di nozioni.

Questa mattina in sala insegnanti si continuava a parlare dei fallimenti della scuola: «Questi ragazzi noi li stiamo rovinando perché non li responsabilizziamo», «La scuola di una volta funzionava...».

«E per quanti funzionava? Quanti erano allora ad andare a scuola?», ho detto mentre andavo via: era suonata la campanella, dovevo correre in classe e portare i ragazzi nell’aula tecnologica.

Oggi: *Sogni* di Kurosawa⁵¹, i primi due episodi: “Sotto la pioggia” e “Il pescheto”. Mercoledì andremo all’Istituto giapponese di cultura: la mostra delle bambole per la festa della primavera, le stesse bambole che si vedono nel secondo episodio del film.

Rosalba

⁵¹ Film di A. Kurosawa (Giappone 1990).

Roma, 12 marzo

Caro Beppe,

diversamente dalle tue, le mie lettere non sono vere e proprie risposte. Entrate nel circuito di idee e di fatti che mi vengono incontro (a scuola e altrove), le cose che tu mi scrivi fanno da sfondo al procedere ingarbugliato di riflessioni a cui cerco di mettere ordine. Prendo una frase da una tua lettera, il pensiero si ferma: questo mi fa venire in mente una storia... e da lì prende forma un abbozzo di discorso.

Dovrei riprendere il filo delle storie che mi si "srotolano" davanti, e ce ne sarebbero alcune che vogliono essere prepotentemente raccontate, perché parlano di "eccezioni", di differenze... come è per *Cuore* di De Amicis, dove Franti si fa largo tra i ragazzi che, nella loro "normalità", gli danno l'agio di emergere da attore protagonista.

Proprio ieri ricordavo in I G questa faccenda del nostro percepire e apprendere in virtù delle differenze, e che apprendere vuol dire *trasformare una differenza in una differenza*, entro un certo contesto. Su questo tema sono ferrata, e mi sono venuti facili un buon numero di esempi. Anche Petrone ha fatto un esempio: se tutti in I G venissimo a scuola con i capelli tinti di rosso, non noteremmo nessuna differenza. «Giusto – ho detto io –, però se appuntassimo l'attenzione alle sfumature noteremmo differenti tonalità di rosso».

Specializzarsi a osservare e valutare differenze anche molto sottili è cruciale per noi insegnanti.

Prendiamo la grammatica: qui per me è facile discriminare ciò che è "giusto" da ciò che è "sbagliato" seguendo criteri convenzionali. Per le poesie, i racconti, le mitologie vale invece il criterio della aleatorietà. I pensieri dei ragazzi si mettono in movimento, pensieri difficili da controllare e che non si prestano ad essere incanalati in un'unica direzione né ad essere valutati "oggettivamente". Perciò devo fare molta attenzione a scegliere quei tipi di prove che meglio rendono palese ciò che è stato capito, cosa no, come lo

hanno capito, cosa sanno fare dopo che hanno capito... E mi domando sempre se conviene fare riassunti, parafrasi, domandine e rispostine, se insomma conviene rivestire di parole un qualche contenuto che si presenta nella sua tautologica perfetta "verità": come è stato il giorno in cui abbiamo visto *Sogni*⁵² e Gionfriddo ha detto: «Non c'è bisogno di dire niente: è bello, e basta».

Non è sempre vero che la loro reticenza a fare il compitino dopo un "fuori programma" – dopo un film, una mostra, una gita – esprima semplicisticamente il desiderio di sottrarsi al lavoro: qualche volta la loro reticenza esprime una qualche saggezza.

E quante sono le volte che anche a noi pare più opportuno far tacere l'ansia di rielaborare un contenuto, di rivoltarlo da tutte le parti! E in sede di verifica, sono tanti i casi in cui ci basta cogliere uno sguardo, avvertire una "atmosfera" di com-partecipazione, di attenzione "intelligente". E sono tanti i segnali attraverso cui prendiamo decisioni, esprimiamo un tacito giudizio senza una chiara consapevolezza di come ci siamo arrivati. Se tu mi chiedessi perché oggi, ieri, una settimana fa la lezione è "riuscita", non sempre saprei darti una risposta "logica", non sempre saprei documentarla. Eppure documentare, tracciare differenze è necessario – per loro, per me, e ovviamente anche per i "giudici" esterni.

Oggi tre ore molto laboriose. A renderle laboriose hanno contribuito Capriati e Riotti che erano a casa con l'influenza. Reyes e Manzi – fino a ieri pecorelle smarrite – hanno fatto un compito niente male. Li ho letti alla classe facendo notare dove e come è migliorata la loro scrittura.

Questa di accogliere con tutti gli onori le pecorelle smarrite è storia recente. Ai tempi miei venivano lodati solamente i bravi. Delle pecorelle che durante e dopo le elementari si smarrivano non si aveva più notizia, nessuno si premurava di sapere dove stessero, che diavolo facessero.

Rosalba

⁵² Cfr. lettera del 28 febbraio.

Roma, 13 marzo

Caro Beppe,

ti parlavo ieri del film a episodi *Sogni*⁵³ (spero che tu l'abbia visto, e se non l'hai visto, cerca la cassetta). Una settimana dopo siamo stati all'Istituto giapponese di cultura. Lì si celebrava la "festa delle bambole" – come in molte case giapponesi e come si vede nel film, nell'episodio "Il pescheto". Per propiziare l'arrivo della primavera, le bambole riccamente vestite in abiti tradizionali sono messe in mostra, con accanto oggetti rituali, sui gradini di una sorta di "scala" laccata di rosso.

E così, i ragazzi hanno rivisto le bambole lì, dal vivo, tali e quali a quelle del film.

Proprio quella mattina era ospite dell'Istituto un attore dell'Opera nazionale di Pechino, avrebbe tenuto una lezione di teatro. «Possiamo assistere?». Mah, facce perplesse dei funzionari, così formali e così gentili.

La contrattazione è stata lunga, accompagnata da molti inchini a mani giunte. L'addetto culturale è andato a consultarsi con altri. Abbiamo atteso per circa un'ora nel silenzio. Tutti avvertivamo la solenne rigorosa semplicità del luogo. Finalmente il responso: ci viene accordato di aggiungerci ai pochi, selezionati spettatori.

Aggiunte le sedie per noi, accanto a quelle dove erano seduti gli ospiti d'onore, fra cui l'ambasciatore di Cina, eravamo a due passi dagli allievi di una scuola romana di arti marziali, i quali si preparavano meditando.

Arriva finalmente l'attore, che fa una lezione riguardante il passo – l'incedere sul palcoscenico – e il movimento delle mani (e del corpo intero) per ottenere "figure" di ideogrammi: il vento, la pioggia, il tuono, il sorgere del sole, ecc. Anche il "pensare": il dito indice viene accostato alla tempia, il corpo è fermo, poi si incede, all'indice si unisce il medio ed entrambi (scostati di poco dalla fronte) si

⁵³ *Ivi*.

agitano, si agitano anche gli occhi e accompagnano il muoversi delle idee.

Il giorno dopo, a scuola, abbiamo rivisto il film di Kurosawa. Per i ragazzi era la seconda volta, per me la centesima.

Perché ti racconto questa storia? Perché la fai così lunga, mi dirai. Veniamo al punto. Le parti lente del film, che sono le scene più importanti, e che di solito i ragazzi vedono con insofferenza – e cioè la danza rituale del corteo nuziale delle volpi ("Sotto la pioggia") e la danza delle bambole ("Il pescheto") – una sorta di teatro kabuki –, ora loro le vedevano *con altri occhi*, con altra "sapienza".

Quanto a me – che pratico il tai-chi – non è stato difficile riconoscere nel passo delle volpi e nella danza delle bambole alcuni passaggi della lezione dell'attore. Per me, insomma, c'è un apprendimento che fa da sfondo (il tai-chi) e che crea una "risonanza". Nonostante questo vantaggio, sono certa di aver capito come non mai quel film: è come se non soltanto loro ma anche io l'avessi capito in modo diverso, come se glielo avessi spiegato, come se io avessi centrato la spiegazione. Insomma, ho apprezzato il film *nello stesso modo con cui lo stavano apprezzando loro*.

Quella comprensione partecipata – e che avvertivo come apprendimento di livello superiore – è stata per me la conferma di come gli esseri umani possono conoscere solo *in contesti ripetuti*: identici, o che contengono variazioni, vale a dire sviluppo di precedenti nozioni modulate diversamente, come è stato per l'appunto con la danza delle bambole: una variante della lezione del maestro di teatro.

E poi, trovi anche tu che non è solo importante capire una certa cosa ma è importante anche *come* la capisci e *con chi* quella certa cosa la capisci?

Noi insegnanti ci siamo specializzati nel capire le cose *insieme con le persone a cui le spieghiamo*. Di questa peculiare modalità di apprendimento io adesso sono consapevole – c'entra ovviamente l'empatia, o, detto in altre parole, i messaggi non-verbali (compreso il silenzio).

Rosalba

P.S.: Se la storia del bambino punito dalle volpi è vera o non vera, questa volta e *solo* questa volta (miracolo!) è risultata una questione irrilevante: le domande relative al finale – il bambino troverà la fine dell'arcobaleno? Troverà la tana delle volpi? E queste lo perdoneranno? – le fa solo Tonucci, che alla precedente proiezione del film era assente.

L'indomani, tema in classe: *Quale storia ti ricorda il film di Kurosawa?* Nei momenti di confusione ho rifatto, mimandolo, il gesto delle dita che si agitano: non disperdete i pensieri, meditate!

Roma, 22 marzo

Caro Beppe,

sto ancora rimuginando attorno alla frase «I ragazzi arrivano a scuola digiuni di qualsiasi nozione». Oltre che contenere un errore di prospettiva, questa frase è “sbagliata” perché non parla di quei due o tre, anche di quel singolo, che le nozioni le posseggono; e tuttavia, presa per quello che è – una generalizzazione – ha un qualche fondamento. Tace però su *come è stata “accertata”* l'ignoranza totale di nozioni: se è il risultato di una visione “frontale”, lineare, oppure se l'osservatore pensa se stesso come *parte* del sistema, vale a dire in un'ottica cibernetica, dove non conta soltanto ciò che si è verificato ma anche ciò che *non* si è verificato pur avendo buone probabilità di verificarsi.

Da un po' di anni, considerato che le relazioni finali non le legge nessuno, le scrivo per me, perché mi aiutino a sbagliare di meno l'anno dopo (l'anno dopo non è detto però che non ricada negli stessi errori o in errori peggiori). Scrivo sbrigativamente quello che ho fatto, e dico lungamente, nel dettaglio, ciò che *non* ho fatto, i percorsi che ho intravisto ma non ho saputo – oppure non ho voluto – seguire, quelli che ho intravisto troppo tardi, ecc. Analizzo per fare un esempio gli strumenti che ho usato: come mai sui “popoli del mare” solo il libro, e non quel bellissimo video che si trova in biblioteca? e così via.

Sono molte e diverse le variabili che strutturano e condizionano il processo mentale. Un esempio semplicissimo: se nel foglio su cui sto scrivendo non lascio ampi margini per la successiva revisione, è poco probabile che la revisione sia ben fatta, è addirittura possibile che l'assenza di margini bianchi mi condizioni al punto che io la revisione scelga di non farla.

Sappiamo insomma che della “mente” fanno parte gli strumenti materiali – dai libri alle prove strutturate, i test per esempio –, lo sappiamo ma poi ci comportiamo, parliamo, descriviamo la realtà, come se gli strumenti fossero assoluti, liberi cioè da condizionamenti (noi, noi occidentali, abbiamo lungamente esercitato il pensiero che separa l'io dagli altri, soggetto e oggetto, il dentro e il fuori, ecc.). Alludo non solo agli strumenti materiali in senso proprio, ma anche agli strumenti non-materiali, detti “*astratti*” (teorie dell'apprendimento, didattiche disciplinari, criteri di valutazione...) dai quali facciamo derivare le nostre *azioni concrete*.

Stigmatizzare la “completa ignoranza” dei ragazzi... ma sì, liberiamoci al più presto di chi arranca, di chi “non è capace”... Ma davvero, davvero posso pensare che di quelle 42 bambine che eravamo in quinta elementare le tre che passarono alle medie erano le sole bambine “capaci”?

Per sua natura, l'apprendimento culturale oltre che evanescente è complicato, ed è complicato anche *accertarsi* che l'altro ha appreso: se ad essere interrogati fossimo noi insegnanti, noi che siamo tra i massimi esperti in materia di “interrogazione”, potremmo non riconoscere nella forma della domanda la risposta che pure possediamo. Per di più non tutti sono in grado di esplicitare molte nozioni, non tutti sanno dare alle nozioni una forma linguistica (oggi io ero certa che Tonucci sapeva la storia di Tiberio Gracco e capivo benissimo che quel suo aggiustarsi i riccioli senza spicciare parola era dovuto al fatto che non lo sapeva dire).

La profezia che si autoavvera: se mi convincerò che tu sei “completamente digiuno di nozioni”, mi comporterò come si comporta chi attribuisce all'altro una ignoranza totale. Ed è molto probabi-

le che l'altro se ne convinca a sua volta e si comporti di conseguenza.

Insomma, nell'andare a caccia di ciò che non sanno e di ciò che sanno, conta *quello che decidiamo di fare dopo*, dopo aver preso atto della "assenza di nozioni", fosse anche "totale".

Rosalba

Firenze, 22 marzo

Cara Rosalba,

ho riletto tutte insieme le tue ultime lettere. Si intravedono diversi stati d'animo. Nella maggioranza traspira un'atmosfera di calma ricerca, una quiete che mi fa pensare tu le abbia scritte nelle prime ore del mattino, quelle che riservi solo per te. Colpiscono per la loro limpidezza e serenità; altre invece – ma poche – hanno il battito più accelerato, come quando ci si ferma dopo una corsa. Vi si riconoscono i segni della tensione passata, non ancora del tutto svanita. Anche per questo mi piace il nostro epistolario: non è solo un'occasione di riflessione sulle cose della scuola – comunque per me preziosa – ma anche la testimonianza degli stati d'animo indotti da questo strano lavoro che ci chiede di gestire e gestirci in situazioni spesso diversissime.

Se vuoi immaginarti il contesto da cui partono le mie lettere, immaginale come uno sguardo fuori dalla finestra; un attimo di pausa ritagliato in un andirivieni di ragazzi, ragazze, professori, custodi: tutti con qualcosa da raccontare. Anche quando ti scrivo da casa non sono mai solo: non abbiamo uno studio e nel grande salotto viene sempre anche Filippo che preferisce studiare vicino a qualcuno; evidentemente devo essere anch'io come Filippo perché queste sono le situazioni che prediligo. D'altra parte sai che non sono portato a lanciarmi nelle situazioni e di conseguenza preferisco esserci immerso per non correre il rischio di restarne estraneo.

È forse anche per questo che mi piace il laboratorio. In una normale aula è certamente diverso, ma in laboratorio la situazione torna per certi versi ad assomigliare a un reticolo di relazioni che ci avvolge tutti, dove ciascuno assume ruoli molteplici. Intanto sono sempre in "compresenza" e quindi posso assistere alla lezione del mio amico e collega Roberto. Poi è un fatto che gli alunni si devono parlare per coordinarsi nel lavoro comune. La comunicazione è molteplice e richiede solo regolazione, non inibizione. Come ti dicevo, trovo che queste situazioni sono illuminanti non appena si riesca a ritagliarsi il tempo per rifletterci.

Prima di entrare nel merito delle cose che mi scrivi, vorrei raccontarti qualcosa di questi ultimi giorni, a scuola e non solo, dopo le manifestazioni contro la guerra in Iraq.

Premetto che ho cercato di partecipare il più possibile alle iniziative dei movimenti per la pace di questi ultimi, lunghissimi, mesi.

A Lastra a Signa c'è stata una fiaccolata che ha attraversato tutto il paese. Un'esperienza d'altri tempi che però ha detto molto su questo nostro tempo. In particolare sulla quotidianità dei tanti centri della periferia di Firenze, i quali hanno perso i luoghi pubblici della sosta, diventando sempre più agglomerati di vite solo private e di luoghi solo di transito, col sottofondo del ronzio dei motorini dei ragazzini che non trovano posa.

Giovedì scorso, a scuola, mancava il preside. Era la mattina del lancio delle prime bombe. Mattina di proteste spontanee un po' ovunque. Molti studenti della mia scuola si sono riversati nei corridoi per chiamare fuori quelli che erano nelle aule e portarli a manifestare con le altre scuole in Piazza San Marco.

Una bella confusione, come puoi immaginarti, perché tra gli studenti sono pochi quelli in grado di fare pressione con la sola arma dell'argomentazione. I più diventano aggressivi e si rifugiano nelle urla.

Ho fatto uso dei "margini di flessibilità" – come tu scrivi – che la mia "autorevolezza" mi permette: ho preteso che liberassero i corridoi in cambio della possibilità di parlare agli studenti nelle

aule dal microfono della Presidenza. In coda al comunicato del comitato studentesco, ho informato dei fax giunti alla scuola la mattina stessa dai sindacati per lo sciopero dei docenti. Ho indicato ai docenti di segnare sul registro gli alunni che decidevano di allontanarsi da scuola per aderire alla manifestazione cittadina.

Non è stata una scelta granché meditata, non c'era il tempo, ma non mi pare di aver fatto niente di sbagliato. In breve è tornata la calma, con alunni che si sono allontanati e altri che sono rimasti. Dopo col preside si è deciso di non richiedere la giustificazione dell'uscita. Questo perché quell'uscita da scuola o era permessa oppure era proibita. Sarebbe stato ipocrita considerarla come una richiesta individuale e privata, giustificabile dalle singole famiglie.

Certo che la mia condivisione e partecipazione personale di questi giorni ha pesato, ma credo di saper attraversare contesti diversi attribuendo i giusti significati alle "cornici" in cui mi trovo. Quindi la mattina a scuola ero consapevole del valore delle mie azioni.

Ma quei ragazzi sapevano quali regole seguire nella scuola per manifestare la loro voglia di protesta?

Nella stessa mattina gli studenti hanno bloccato per breve tempo i binari della stazione centrale. A scuola è giusto che adottino lo stesso atteggiamento? No, ma solo se li aiutiamo a vedere la *differenza*.

Il treno è una macchina che si muove su dei binari, per fare notizia si può solo fermare.

La scuola invece è fatta di persone e come ogni organismo vivente possiede molti vincoli e soglie di tolleranza. Ma niente che somigli a dei binari.

Io ho solo cercato di far risaltare questa differenza – in un giorno di scuola giustamente particolare – cercando di fargli capire che la loro scuola non è un congegno meccanico che si lascia solo inceppare. La scuola può *scartare di lato*.

Invece la cosa non è piaciuta a molti colleghi. Va detto che il giorno dopo c'è stato uno strascico che è sembrato dare ragione a chi ha lamentato la pericolosità della concessione di una comunicazione ufficializzata e del permesso di uscita. Gli alunni infatti

hanno di nuovo richiesto di poter uscire autorizzati per partecipare alle proteste studentesche. Ho detto di no, se entravano dovevano fare scuola perché di quelle iniziative erano già a conoscenza prima dell'inizio delle lezioni e ciascuno poteva e doveva fare le proprie scelte.

Le scelte hanno un prezzo, il minimo a scuola è l'assenza.

Comunque, Rosalba, non mi è sembrata una richiesta furba. C'era sicuramente anche la voglia di fare qualcosa fuori scuola ma *accompagnati* dalla scuola. Me lo fa credere l'educazione con cui sono venuti, in molti, a chiedermelo, la tranquillità con cui hanno accettato la mia posizione. Forse avevano bisogno d'attraversare la soglia da entrambi i lati per apprezzarne il significato. Si aspettavano una scuola-fortino da espugnare, si sono invece trovati in un luogo di confronto civile e di scelte responsabili.

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 sono proteste che rompono gli schemi consolidati. Si tratta di indicare i margini perché le loro azioni restino compatibili con un dialogo.

Bateson sostiene che ogni variabile può diventare *tossica*, sia perché per troppa libertà superi la soglia di tolleranza, sia perché un eccesso di rigidità la blocchi. Porre dei confini è necessario quanto garantire gradi di libertà al sistema.

Avrò fatto male ad agire così? No, ho fatto bene, e il chiacchiereccio in sala professori me lo conferma. Le azioni che hanno il consenso di tutti sono quasi sempre fasulle.

Certo un po' ci sono rimasto male, perché quest'idea di scuola sempre impegnata a proteggere le proprie regole comunque e a ogni costo è stata condivisa anche da colleghi che di solito la pensano come me.

Comunque quell'idea non è la mia e la trovo pericolosa perché preferisce il rispetto – rigido – delle procedure alla comprensione dei processi che l'attraversano.

La strategia della pietra che resiste al cambiamento e resta immutata non è buona per gli organismi viventi, dice Bateson.

Non dovremmo allora riuscire a spostare il livello del “sacro” dal piano della campanella a quello della comunicazione? Salvaguardarne i modi, i fini, i contenuti?

La scuola, in fondo, è l'ultimo luogo istituzionale dove si deve continuare a credere nella *civiltà della conversazione*.

Beppe

Firenze, 23 marzo

Cara Rosalba,

tempo fa mi hai scritto che noi occidentali siamo portati a violare i confini, a considerare sempre progresso il superamento di barriere e l'abbattimento di muri. Queste tue parole mi hanno fatto molto riflettere. In maniera un po' confusa penso che i confini servano per delimitare e quindi per definire. Ricordo le parole di Bateson: «Un mondo del senso, dell'organizzazione e della comunicazione non è concepibile senza discontinuità, senza soglia [...]. Il chiaroscuro è una ottima cosa, ma William Blake ci dice recisamente che gli uomini saggi vedono i contorni e perciò li tracciano»⁵⁴.

Nello stesso tempo il confine non è soltanto una linea che divide, ma anche che unisce, una superficie di contatto che si lascia oltrepassare senza permettere però che questo flusso confonda le parti. Nel mondo delle relazioni, il confine è una membrana semi-permeabile come la pelle, che ci protegge senza chiuderci.

Ricordo da bambino l'emozione della prima volta a teatro con la magia del sipario rosso, acceso come un fuoco sotto la luce dei riflet-

⁵⁴ G. Bateson, *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984, p. 268.

tori, gli stessi che di lì a poco avrebbero illuminato i protagonisti. Apparentemente un bel controsenso: il sipario come protagonista della scena che nega, eppure profondamente necessario, perché è quella negazione che identifica il luogo e prepara a ciò che di lì a poco vi accadrà.

Adesso, da adulto, questo ricordo si lega alla riflessione di Bateson sulla differenza tra *metafora* e *similitudine*, dove parla del sipario come della dichiarazione del “come se” che trasforma una metafora in una similitudine.

Un ricordo e una lettura, un'emozione e un ragionamento sono la mia “doppia descrizione” del sipario.

Beppe

Roma, 24 marzo

Caro Beppe,

apro una parentesi sulla nozione di “responsabilità”. C'è da chiedersi se è proprio vero che i ragazzi di oggi sono più fragili dei ragazzi di una volta (io tenderei a vedere in molti casi il ripetersi di una dinamica “eterna”: ogni fase di passaggio comporta una “piccola morte”).

Mi chiedo se dobbiamo prenderci cura dei ragazzi fino in fondo. E se sì, che ne sappiamo davvero di come loro sono?

Secondo me è un vantaggio che la conoscenza che abbiamo di un allievo sia delimitata – e limitata – dal contesto-scuola. Questo ci aiuta a circoscrivere l'ambito del nostro agire, a frenare l'impulso di dare giudizi categorici sulla loro personalità... E tuttavia, nonostante i limiti, nel rapporto quasi quotidiano con i ragazzi, nello scambio reciproco di pensieri e di storie si crea un processo coevolutivo nel quale c'è un *guadagno* di conoscenza, un “di più” che a tratti ci pare di afferrare.

Ricordi ciò che scrive Bateson a proposito del poeta e della formula? Il *di più* che il poeta riesce a vedere è frutto di *empatia*⁵⁵.

Il poeta avrà una corsia privilegiata per arrivare al cuore delle cose, ma per gli altri – per me, per te, per tutti i non-poeti –, quella conoscenza “in più” nasce, sì, dalla percezione della *somiglianza* fra sé e l’altro, e cioè dall’empatia, ma è fatta anche di *ragionamento*, consapevolezza, disciplina mentale... È di grande aiuto per noi vedere l’empatia come una “disciplina”. Considerare insomma conoscenza empatica e ragionamento non momenti staccati, non in alternativa l’una con l’altro ma complementari (come è per rigore/immaginazione, diacronia/sincronia, ecc.). E credo che tu con gli studenti (e di sicuro con Filippo) riesca meglio di me a non separare ma a *combinare* i due aspetti della relazione. Per come ho imparato a conoscerti, il tuo registro comunicativo non è mai uno solo.

Rosalba

Roma, 25 marzo

Caro Beppe,

torno a parlare di poeti. Ieri, in I G, Pascoli e il simbolismo. «Vedete – ho detto – voi studiate la fisica, la storia, la chimica, ecc. come “oggetti” fuori di voi, e vi è stato insegnato a distinguere quegli “oggetti” dalle vostre considerazioni “soggettive”, dai discorsi che raccontano il vostro mondo interiore, insomma voi avete imparato che “io” e “il-resto-del-mondo” sono ambiti separati, da pensare e da descrivere separatamente. Il poeta invece concepisce *l’unità*, non la distanza... Leggiamo adesso *Corrispondenze* di Baudelaire⁵⁶...».

⁵⁵ G. Bateson, “La creatura e le sue creazioni”, in *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000, pp. 396-398.

⁵⁶ «È un tempio la Natura ove viventi / pilastri a volte confuse parole / mandano fuori; la attraversa l’uomo / tra foreste di simboli dagli occhi / familiari...» da C. Baudelaire, *I fiori del male*, trad. it. L. De Nardis, Feltrinelli, Milano 1964.

Mi chiedo mentre ti scrivo che cosa è “passato”, come ciascuno se l’è immaginata la “foresta di simboli” che l’uomo attraversa nel “tempio” della Natura... (e io, alla loro età, se mai mi avessero fatto studiare Baudelaire, che diavolo avrei capito?). Ho raccolto molte facce perplesse, Carandini serio, Gionfriddo incantato...

La poesia usa canali privilegiati per arrivare al “cuore” delle persone, e arriva di sicuro al cuore dei ragazzi. Però è sempre immane l’impresa di rendere significativo e *durevole* il suo messaggio, farlo passare nella memoria stabile, che non scivoli come l’acqua scivola sulla pietra... ricordi la metafora della pietra e della zolla? La zolla assorbe subito l’acqua, ma per farla penetrare nella pietra noi dobbiamo scavare dei forellini... fuori di metafora: studiare.

Ieri però non riuscivo a trovare qualcosa di *semplice* da fargli fare: un esercizio, che so, un commento... L’operatività nelle mie materie (a parte la grammatica) non è così scontata. E la semplicità del linguaggio va commisurata all’oggetto. Com’è per il mondo dei viventi, così è per la poesia (e l’arte in generale): quando volessimo descriverla, raccontarla a nostra volta, dovremo farlo in un *linguaggio rigoroso*, un “rigore” che si alimenta di una buona dose di aleatorietà e di non-detto.

Rosalba

Roma, 26 marzo

Caro Beppe,

le mie lezioni non sono proprio come le tue, ma in qualche modo assomigliano a un “laboratorio”, dove si accetta di tutto. Se non ragioniamo sugli errori non si va avanti – dico sempre ai ragazzi –, e dare la “paternità” a ogni errore (da quello di Pomponio in poi), e trattarlo con la giusta dose di ironia, aiuta chi teme di farsi avanti, chi si paralizza all’idea di essere colto in fallo. Uno di questi è Martelli.

In un compito di Martelli c'era scritto "concilianti" invece che "coincidenti". «Questo è un errore interessante – ho detto –. Ti sei lasciato ingannare dall'assonanza. E poi – ho aggiunto – certi pasticci succedono molto di frequente: Tizio usa una parola per un'altra e tuttavia chi legge o chi ascolta riesce ad afferrare il significato che era nelle sue intenzioni. Io mi arrabbio con voi quando sbagliate, mi sorprendo se non mi capite, e anche a voi succede spesso di non capire me... eppure – e qui ho allargato come al solito il discorso – tutti noi dovremmo sorprenderci anche e forse di più per il fatto che capiamo e riusciamo a farci capire, per le tante cose che impariamo senza sapere di averle imparate, per come siamo bravi a cambiare opinione o a confermare le opinioni precedenti...».

Insomma, siamo immersi in un continuo movimento di idee, e mi succede a volte di esserne consapevole. Pensiamo a quanti sono i messaggi di conferma e disconferma che ci vengono dai nostri studenti, che generano in noi (o rafforzano o smantellano) "abitudini di pensiero": anche questo noi apprendiamo mentre insegniamo, così come avviene in loro.

Vedi cosa accade con la mia II G: essi non si fidano del tutto di me, e io ne ricevo un messaggio di disconferma. Allora cerco di rimediare, per esempio così: predispongo le cose affinché una prova scritta la svolgano *tutti* senza sbagliare, e questo genera (è probabile che generi) un clima favorevole alla personale autostima, e allo stesso tempo alla fiducia reciproca. Certe altre volte sommo in un'unica valutazione sia l'impegno sia i risultati "oggettivi", e tento così di migliorare il mio rapporto con loro. È successo oggi con Tagliaventi, uno dei pochi che accetta fiducioso i miei consigli e che dall'inizio dell'anno fa riassunti, dettati senza punteggiatura, ecc. (il "programma-stampella"): ho premiato l'impegno nonostante i risultati "oggettivamente" scarsi. Così con Riotti: un giorno gli correggo il compito in sua presenza, correggiamo insieme, discutiamo degli errori e di ciò che è ben scritto. Seguendo criteri dichiarati preventivamente e uguali per tutti, il compito sarebbe stato da quattro, ma la familiarità che si era creata tra me e lui, quella parità insolita, non

me lo consentiva. Il piano dei rapporti insomma era cambiato: era un piano relazionale, dove "l'oggetto" (il riassunto, in questo caso) che fa da medium tra lui e me diventava secondario.

Mi viene da pensare a quel tuo «spostare il livello del sacro dal piano della campanella a quello del modo della comunicazione...».

Ciò che conta in questi casi è *non confondere i livelli*, l'essere consapevoli che li teniamo distinti, il riuscire a vedere le cose non separate e tuttavia non-confuse. E tu, non dimenticarti che anche la campanella della scuola ha una sua precisa, *differente* "sacralità"!

Rosalba

Roma, 27 marzo

Caro Beppe,

siamo a due mesi dalla fine della scuola, il periodo più nero dell'anno, per noi e per loro. Il gatto col topo: l'afferi e lui ti scappa, il giorno dopo la stessa cosa. Quasi non so più cosa sia fare scuola quando tu spieghi, assegni i compiti e *loro li fanno*. Con Demarco le ho provate tutte, fino a quando mi sono arresa: «Per quanto diversi siamo tra noi – gli ho detto –, siamo pur sempre animali, abbiamo la vocazione a vivere, siamo predisposti a mettere in atto soluzioni adattative. Per dirla in modo scientifico, tu sei *autopoietico* – ho aggiunto con un tono semiserio – sai dove andare, ne hai le capacità. Forse sbaglio io, sbagliamo tutti noi a tirarti da una certa parte, nell'unica direzione che abbiamo scelto per te nonostante la tua volontà».

Demarco mi ha gettato uno sguardo sospettoso: «Ma allora – avrà pensato – tu non ti occuperai più di me?».

L'ho lasciato solo a districarsi (a contemplarsi) nel suo personale doppio vincolo, fermo al semaforo mentre il verde si accende e si spegne.

Nelle giornate nere come questa, arrivo a pensare che non mi giovi l'aver studiato e assimilato le teorie di Bateson sul mondo

vivente: quel continuo accostare descrizioni a descrizioni, afferrare la “vasta oscurità degli argomenti”, il considerare parzialità e provvisorietà delle scelte dentro l’ indefinito campo di ciò che è possibile conoscere, e che questo conoscere è una “costruzione nostra”... Come sarebbe meglio restare ancorati al nostro originario mondo tolemaico, all’intima ricchezza di una pura esperienza sensoriale, riporre fiducia in ciò che vediamo, ascoltiamo...: che la Terra è ferma, che il lampo precede il tuono, che i colori “esistono” là fuori, tali e quali a come li vediamo noi.

A ogni passo che faccio, a ogni scelta, mi balza agli occhi tutto ciò che ho scartato, sacrificato. Cerco allora una assicurazione. Provo a consolarmi del fatto che i miei colleghi sanno dove andare: a differenza di me, lavorano con tenacia senza tentennamenti, e sanno valutare, registrare i risultati in chiare e ordinate tabelle.

Osservavo giorni fa in Campidoglio un gruppo di studenti francesi (scuola media). Seduti per terra ai piedi della statua di Marc’Aurelio, ascoltavano il professore mentre spiegava. Avevano sulle ginocchia un blocchetto prestampato, con righe vuote da riempire e che di tanto in tanto riempivano. Ecco: nozioni finite per risposte definite (facili suppongo), ecco il segreto!

E c’è dell’altro. Alle domande del professore, lì, all’aperto, nel bel mezzo della gazzarra dei turisti, qualcuno *alzava la mano prima di rispondere!* E i distratti non recavano alcun disturbo agli attenti: rimanevano *educatamente* immersi nei propri pensieri.

Come è diversa una mia analoga lezione! Quel mio trascorrere pasticciato da un argomento all’altro... Quando ho portato la II G alla Crypta Balbi (documenti dell’Alto medioevo) li ho frastornati di ogni genere di notizia e di commento (così mi pare, così penso adesso). E loro... dovevo richiamare a gran voce quelli che scappavano nella sala accanto, due che si azzuffavano, quello che faceva il solletico al compagno davanti... I custodi del museo, alla fine, hanno lodato la mia pazienza, e anche l’*educazione* dei ragazzi! Pensa tu cosa non vedono ogni giorno quando arrivano le scolaresche italiane!

Forse i ragazzi francesi più grandi, quelli dell’età dei miei, si comportano come i miei. Non so. Insomma, dall’invidia che ho provato per la scuola francese ho tratto la conclusione che i ragazzi italiani ricevono sì una educazione “fantasiosa”, gli vengono sì riconosciute molte libertà (un “poter fare” precoce che rallenta la capacità di scegliere il “cosa fare” – come scrivi tu), ma al punto che la loro istruzione finisce per soffrirne.

Una volta ero a cena, insieme ad altri, con Sanguineti, che riferì di una sua visita alla scuola elementare di Reggio Emilia: più che ammirato ne era uscito scandalizzato. «Quando mai questi bambini diventati grandi avranno la pazienza di leggere un libro?», disse. Certo, era l’osservazione di uno snob. Ma rifletto spesso su quella osservazione – fatta da un poeta, per giunta trasgressivo come pochi. Torno allora a chiedermi *cosa si perde* quando si guadagna in giocosità e fantasia, e quando queste sono le uniche esperienze – e fondanti – della vita di un bambino... Meglio allora la scuola montessoriana? Forse sì, forse meglio una combinazione dell’una e dell’altra.

Rosalba

Roma, 30 marzo

Caro Beppe,

«la scuola è uno degli ultimi capisaldi istituzionali della *civiltà della conversazione...*», concludi nella tua lettera.

L’oralità si alimenta di scarti, dell’uso insospettato e inaspettato di una parola: l’oratore sospende il discorso e accoglie la parola dell’altro. Quanto è servito, a me e a te, leggere e rileggere *Oralità e scrittura* di Ong⁵⁷, tenuto conto che l’apprendimento scolastico è fatto soprattutto di messaggi verbali, di discorsi che si intrecciano... Mai parlare come un libro stampato!

⁵⁷ W. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna 1986.

Quando spiego mi fermo a tratti per cercare la parola – questo succede a tutti – e lascio sospesa la frase. Mi sono accorta che, nel tempo, e senza averlo deciso, ho generato in loro *l'abitudine di suggerire la conclusione*. Anche se la parola o la locuzione suggerita è “sbagliata” (è inappropriata, o non è quella che avrei usato io) la incorporo tuttavia nel mio discorso, e magari aggiungo una perifrasi che la renda appropriata.

Questo metodo l'ho imparato al Circolo Bateson da Carla Bettarini. Lei parlava moltissimo e i suoi discorsi erano tali da generare in noi la voglia di intrometterci, di mettere in movimento e in evidenza i pensieri nostri. Lei afferrava parole qua e là, le incorporava e procedeva. C'era un senso di benessere quando partecipava lei al gruppo. Così ho preso a imitarla (solo ora me ne rendo conto). Con questo non voglio certo dire che a scuola si discute alla pari, non nego che esistano livelli differenti di comprensione e di formalizzazione del pensiero. Ma questa è un'altra storia, e te ne ho parlato tante volte.

Leggo dal giornale che in Francia gli insegnanti denunciano la “noia” degli studenti: chiamano quella attuale “la generazione del telecomando” (ma allora? i ragazzi che ho visto al Campidoglio era tutta una messa in scena per farmi morire d'invidia? o sarà che erano gli “eccellenti”, gli unici ad essere mandati in giro a istruirsi?).

Ricavare l'informazione da un testo scritto richiede che lo si legga *per intero* e non “per rapidi sguardi”, come avviene con messaggi iconici. Succede che i nostri ragazzi sovrappongano loro personali consuete modalità di lettura (per “rapidi sguardi”, appunto) a testi che richiedono una strategia diversa.

In II G, attraverso varie prove – di scrittura e di discorso parlato – stanno prendendo atto di quanto è *difficile riassumere* (come è facile cioè cadere nell'errore di “vedere la gallina”, o detto con una metafora più nota: guardare il dito anziché la luna). Solo attraverso riscontri minuziosi, evidenziando un eventuale errore di prospettiva, verificando la gerarchia delle informazioni, oltre che i problemi

squisitamente grammaticali (subordinate, richiami anaforici, perifrasi, ecc.), può maturare nei ragazzi *l'ostinazione a volere capire*.

Di recente ho fatto fare, in giorni consecutivi, una prova ripetuta sullo stesso testo (una scheda di storia sulla vita dei monaci del medioevo). Dapprima un test (domande-risposte), poi un riassunto vero e proprio. Hanno infine appreso *consapevolmente* qual è la particolare natura di un testo “derivato” – nel nostro caso, un riassunto –, e ciò tuttavia non comporta automaticamente, né in via definitiva, l'abbandono di quel modo un po' raffazzonato con cui leggono e derivano testi da altri testi.

La domanda è sempre la stessa: come far accettare “il fare sempre le stesse cose” a ragazzi non abituati alla “noia” dello studio? Abituati come sono a “cambiare canale”? Le tre ore consecutive di grammatica o di storia sono forse per loro l'unica esperienza “senza telecomando”.

Qui, oltre che a un'accurata scelta di tempi, luoghi, strumenti (materiali e concettuali), può avere buon gioco *l'autorevolezza* dell'insegnante. Però l'autorevolezza esiste se l'altro la riconosce. Insomma, è un terreno di conquista mai definito una volta per tutte, e, in generale, a scuola conta sia ciò che un insegnante *sa*, sia ciò che lui è. E sbaglieremmo a considerare l'una cosa senza l'altra. Si fanno corsi sulla “relazione”, sulla “didattica efficace”, sulla psicologia degli adolescenti... e poi scopriamo che gli insegnanti che bocchiano di meno e hanno i risultati migliori sono quelli che conoscono bene la materia che insegnano e che hanno imparato a insegnarla.

Quando da giovane confessavo all'amica Rosaria Solarino (una eccezionale studiosa di linguistica) la mia ignoranza in fatto di teorie del linguaggio e di didattica dell'italiano, lei diceva: tu pensa a studiare, quando ne saprai tanto, troverai la strada. È quel conoscere bene una certa cosa che fa venire voglia di trasmetterla ad altri.

È da allora che mi sono appassionata alle teorie più che alle tecniche. Pur non disprezzando le tecniche (ci mancherebbe), trovo che non ci sia niente di più “concreto” di una buona teoria.

Rosalba

Cara Rosalba,

vorrei provare a rispondere almeno in parte alle tante sollecitazioni che mi sono arrivate dalle tue lettere. Le tue osservazioni sugli alunni mi colpiscono perché metti sempre in evidenza aspetti a cui sono molto sensibile.

Anch'io ho diversi Capriati, Demarco... irrefrenabili, esplosivi. Anch'io mi rallegro quando li vedo meglio inseriti, quando vedo che hanno comunque metabolizzato qualcosa del clima a cui sono esposti. Questo è apprendimento, e se non lascia tracce quantificabili, del tipo "oggettivo" che piace tanto all'Invalsi, non certo per questo ha meno valore.

Quando per il CIDI parlo nelle scuole della valutazione cito sempre un brano di Carla Fasano, preso da una pubblicazione OCSE⁵⁸. Nel brano si sottolinea l'importanza della consapevolezza che un qualsiasi sistema di indicatori è caratterizzato «da una certa quantità di non-conoscenze» e poi la ricercatrice aggiunge: «Si debbono trovare dei mezzi, quindi, per amministrare le imperfette conoscenze che influiscono sugli attuali sistemi di indicatori e per sviluppare, forse, strategie mirate a gestire la non-conoscenza».

Bellissimo brano, pieno di significato.

Tu mi parli dei tuoi alunni e mi inviti a seguirti nell'esplorazione delle loro zone d'ombra. Zone di non-conoscenza che non possiamo eliminare, perché l'atto stesso di *far luce* produce un cono d'ombra che inghiotte tutto quello che non è direttamente sotto il riflettore.

Ci tocca allora avanzare al buio, a tentoni, e così facendo mettiamo in gioco molto di noi. Come diceva il professore di chimica all'università, lo scienziato è un cieco che deve localizzare un palloncino attaccato al soffitto. Lo cerca col suo bastone ma per trovarlo deve colpirlo e allora lo sposterà: non potrà mai essere sicuro di dove sia *prima* del suo intervento.

⁵⁸ *Valutare l'insegnamento*, a cura di CERI-OCSE, Armando Editore, Roma 1994.

Siamo in gioco, anche se qualcuno si illude – e altri vorrebbero illuderci – che ci siano strumenti "oggettivi" da indossare come fossero guanti e mascherine per non contaminare le nostre valutazioni.

Invece ci sono solo bastoni. Da usare sapendo che non hanno il potere di dissipare il buio.

Francesco Ciampi era in prima quando io avevo la seconda *chimici*. Venne da solo in Presidenza per parlarci del suo "caso". Parlava con Assunta e le diceva, con una proprietà di linguaggio assolutamente fuori dal comune, che era "distimico" e che aveva già girato diversi psicologi dell'ASL. Che nei casi come il suo non si sapeva come avrebbe potuto reagire a una bocciatura; che lui temeva di poter commettere una sciocchezza. Io e Assunta siamo rimasti sbalorditi di questo quattordicenne che ci voleva spiegare con grande intelligenza (e astuzia) di essere una specie di matto con tanto di certificazione doc. Appena è tornato in classe, siamo andati sul vocabolario a vedere cosa diavolo volesse dire *distimico*: lì per lì abbiamo finto di saperlo per non dargli l'impressione che i collaboratori del preside ignoravano un vocabolo che lui usava con tanta naturalezza.

Si decise di farlo parlare con lo psicologo della scuola per avere il suo parere. In effetti secondo lui era da seguire e forse certificare per un sostegno, ma sia i professori della classe sia la famiglia decisero che era il caso di aspettare.

Quest'anno la prima classe è toccata a me e quindi ho acquistato "il caso Ciampi". Così l'ho visto da vicino – e lui ha visto me – e piano piano mi sono spinto nella sua zona d'ombra. Il "caso" mi ha aperto la porta ed è diventato più precisamente "io e il mio alunno Francesco": ti dirò di lui, di come lo conosco e di come lui conosce me, senza potermi – né volermi – tirar fuori.

Francesco è partito alla grande. Entusiasta, bisognoso di mettersi subito in evidenza, è venuto per primo volontario all'interrogazione mostrando poco studio alle spalle ma un'intuitività portentosa. Poi durante i primi mesi non sono mancati i tonfi; le mattinate in cui era così irrefrenabile e dirompente da dovergli urlare in conti-

nuazione. Comunque chi l'aveva anche l'anno scorso mi dice che quest'anno è irriconoscibile: molto più convinto e impegnato.

Certo è un tipo particolare. Un mese fa ho dovuto richiamarlo perché era uno dei pochi delle prime che non aveva ancora regolarizzato l'iscrizione alla seconda. Lui mi ha risposto che non l'avrebbe fatta fino a quando *qualcuno non gli spieghi cosa diavolo importi a noi se suo padre è vaccinato oppure no*. Allora abbiamo letto insieme il modulo dell'iscrizione e mi sono reso conto che su mille duecentosedici alunni Francesco è stato l'unico ad accorgersi che sul testo il computer si è mangiato un intero rigo e le informazioni invece che sul figlio risultavano chieste sul genitore.

Lui, non comprendendo, non eseguiva... davvero un caso da certificare!

Sabato Francesco è sceso in Presidenza e ci ha portato una torta al limone che ha fatto con le sue mani (certificare, certificare!). Dopo un'ora circa rieccolo che mi chiede se può parlarmi in privato. Mi dice che sta attraversando un periodo di depressione profonda, che sente di aver deluso tutti, in particolare i suoi genitori. Si sente diverso dagli altri, non lega con i ragazzi della classe e comincia ad aver dubbi sulla sua sessualità.

Mi dice che quella torta è il suo saluto, l'ultimo, perché lunedì intende suicidarsi. Non lo ha fatto, non certo grazie al sorriso che mi ha strappato e alle mie parole, sono sicuro che non lo avrebbe fatto comunque e che quello fosse solo una richiesta d'attenzione per me. Un invito ad accompagnarlo oltre la soglia di un altro territorio, uno di quelli dove i propri passi rimbombano talmente da diventare assordanti. Un luogo dove non è prudente avventurarsi da soli; uno di quelli dove *anche gli angeli esitano*.

Bene, con Francesco le cose sembrano funzionare. Io non credo di dargli tutta l'attenzione che vorrebbe, ma ogni tanto gli lancio uno sguardo, una frase che gli faccia sentire che ho con lui un rapporto speciale.

Vorrei che sentisse che sono disposto a prendermi cura di lui e intanto insegnargli, come tu ripeti spesso, a leggere e a scrivere.

Non si aspettava molto dalla scuola, alle medie lo avevano già etichettato. Mi ha raccontato che alla sua compagna Elisa domandano ancora se è in classe con Ciampi, il matto del paese. Io mi impegno perché lui maturi dalle attese della scuola. Ma perché il guidato possa fare a meno della guida deve avere dentro di sé sia gli strumenti che il desiderio di andare. Faccio di tutto per fargli vedere che è perfettamente in grado di avere successo, che quello che impara gli resta dentro e sono nuovi e migliori attrezzi per scoprire e scoprirsi. Il successo fa bene all'autostima, a uno come Francesco può insegnare che anche se non vede ancora bene cosa sarà nella vita, certamente potrà diventare qualcosa di speciale. Tutti devono poterlo credere. Di sciocchezze commesse sono piene le biografie degli adolescenti, anche dei nostri figli. Azioni che se messe in fila potrebbero etichettarli come "casi". Ma noi gli diamo in prestito la nostra fiducia in loro, fino a quando la loro non è pronta. Le nostre attese li spingono finché non vanno da soli.

Ma non glielo dico con le parole, a Francesco. Queste scoperte vanno fatte da soli, posso solo renderlo pronto per la scoperta.

Certo che con i tipi come Francesco si misura cosa significa davvero "non uno di meno".

Mi hai fatto molto riflettere quando mi hai scritto che ci vuole una condizione psicofisica quasi perfetta per reggere, tutti i giorni, il peso di queste responsabilità. Le preoccupazioni della vita privata le dobbiamo lasciare altrove, eppure tutta la nostra esperienza è fondamentale. Il libro di Siegel⁵⁹ dice che il figlio piccolo sopporta tanto meglio l'assenza della madre quanto più lei riesce con comportamenti coerenti a favorire la costruzione di una sua immagine incorporata nella mente del piccolo. Qualcosa del genere forse dovrebbe avvenire anche fra l'insegnante – non solo il singolo – e l'alunno. Non si tratta di "mammismo" ma di coerenza e comprensibilità come persone.

⁵⁹ D.J. Siegel, *La mente relazionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.

Secondo Gould la specie umana è caratterizzata dalla “neotenia”, l’immaturità neonatale. Elena scrive nel suo libro⁶⁰ che «la neotenia implica per la sopravvivenza la prolungata dipendenza materiale ed emotiva del neonato “immaturo” dalla figura materna».

Dipendenza materiale ed emotiva la mostrano anche come studenti.

E invece noi li vorremmo “valorosi” per DNA, senza la necessità di lanciargli messaggi di valore. E senza fare a scuola nessuno sforzo – hai perfettamente ragione – per scoprire le differenze nel loro modo di imparare.

Francesco è intuitivo, preferisce i percorsi più veloci per trovare le soluzioni. Lo devo rallentare per fargli prendere coscienza delle leggi che sta applicando e fargliene cogliere le implicazioni.

Casini invece è terrorizzato non dal non capire ma dal non saper rispondere. Impara tutto a memoria e non fa “fuori pista” nemmeno costretto con la pistola, per paura di restare bloccato con la neve alle ginocchia. Lui ha bisogno di essere allontanato dal quadro per vederne la cornice. Devo fargli percepire quanto spazio di libertà ha prima di essere sul confine legittimo di un ragionamento.

Mi piace pensarmi come il custode del museo che gira con la torcia elettrica attorno, per esempio, alla “statua” della Legge di Avogadro, perché tutti i visitatori abbiano la Legge illuminata, anche solo per un attimo, dal loro punto di vista. La combinazione di luce e controluce è un “attimo di illuminazione” per tutti.

Non lo si fa, Rosalba, le torce della scuola fanno luce solo agli “adatti” alla scuola. E chi resta al buio che si nasconda negli ultimi banchi o se ne vada in altre scuole.

Meglio se senza statue e con qualche candela per garantire una penombra.

La verità è che nella scuola di qualità per tutti ci credono in pochi, e siamo già pieni di doppi canali, cresciuti all’ombra del “benpensantismo” di sinistra.

Beppe

⁶⁰ Gagliasso, *op.cit.*

Roma, 3 aprile

Caro Beppe,

devo comunicarti una novità di tutto rispetto: Capriati si impegna di meno a farci ridere. Per meglio dire ora fa ridere soltanto me. Si è messo a fare il verso del “bravo insegnante”, e con un tono talmente serio che i compagni non colgono l’ironia. Faccio l’esempio di ieri: Baldazzi litiga a voce alta con Fleuri, io mi limito a un blando rimprovero, e lui: «Metta la nota, metta la nota! Io non posso essere privato del mio diritto allo studio!». Oggi spostato in prima fila Corsetti, che stava seduto con lui e lui lo distraeva di continuo: «Vai Corsetti, vai, così accresci il tuo bagaglio culturale». E ancora: a Tonucci che chiede di uscire nel bel mezzo di una spiegazione: «Tu non approfitti delle opportunità che ti offre la scuola»...

Quanto a sé, ora si appaga di scrivere in modo “pulito”: calligrafia, impaginazione... «Vede? Vede come mi sto impegnando?», ha detto ieri agitando da lontano il foglio senza una cancellatura, le lettere uniformi, tutte alla stessa altezza... E il famigerato “contenuto”? Questo lo interessa di meno.

Si trattava di un compito di storia: *Romolo e la fondazione di Roma tra storia e leggenda*. Un passaggio importante riguardava la coincidenza tra verità storica e leggenda: la leggenda parla del colle Palatino che Romolo circoscrisse con l’aratro nel 753, e proprio ai piedi del Palatino gli archeologi hanno trovato i resti di una palizzata, che è per giunta databile intorno al 750!

Nel questionario che avevo dettato veniva chiesto, tra l’altro, di riferire la doppia coincidenza: cronologica e topologica. I bravi l’hanno fatto, ma tutti gli altri – Capriati compreso – hanno riferito solamente dati sparsi, tra questi: 1) Roma diede il nome a Romolo e non viceversa; 2) la lupa era un animale totemico, che i romani avevano in comune con le popolazioni dell’Irpinia. Questi due dati, che hanno colpito la loro immaginazione, a differenza dell’altro (sul quale bisognava ragionare), potevano essere memorizzati e riferiti separatamente, senza collegamenti (si tratta di pure “nozioni”).

È molto probabile che la questione del Palatino e del confronto tra ricostruzione storica e leggenda l'abbiano capito, e però, come altre volte è accaduto, non sapevano dirlo a parole. Forse è anche mancata una spiegazione schematica da parte mia. Infatti quando oggi ho consegnato i compiti corretti e ho fatto lo schema alla lavagna – un disegnetto di Romolo che ara da una parte e dall'altra parte gli archeologi che scavano – si sono resi conto dell'importanza di ragionare, in storia, sulla relazione tra differenti documenti. Ciò che conta (per adesso) è che hanno capito qual è stato il loro limite nel riassumere un fatto – qualcosa di simile al “vedere la gallina”...

Ma quella di selezionare le informazioni sulla base di criteri “interni” (ciò che *io* ritengo importante) invece che “esterni” (il testo preso in esame) è una caratteristica degli esseri umani in generale, non soltanto della I G.

Giorni fa, al secondo seminario del Circolo Bateson di Livorno si parlò della doppia struttura dei processi stocastici. Uno dei presenti intervenne sull'immagine che hanno gli occidentali delle culture “altre”: c'entrava molto poco con l'economia del discorso, però era interessante perché chi ne parlava era un professore di Casablanca. Disse, tra l'altro, che in Marocco, in pieno deserto c'è una biblioteca!, e fornita di libri di ogni genere! Dopo due ore che stavamo a ragionare su Bateson – stabilità e cambiamento, doppio vincolo, tipi logici, ecc. – un insegnante si alzò per andar via e prima di andar via disse: «Io di questi complicati discorsi non ho capito niente, però non ritengo inutile essere venuto qui, una cosa mi porto a casa: nel deserto del Marocco c'è una biblioteca».

Ecco, uno parla per ore dei processi stocastici, e poi c'è sempre chi “vede la gallina”. Questo “errore” – che scrivo tra virgolette perché è relativo al contesto della comunicazione, non sta “dentro” una sola persona – non riguarda soltanto coloro che noi osserviamo e non riguarda soltanto lo sbaglio di focalizzazione.

Parto da qui per una riflessione più generale. Tutti noi siamo immersi nel tempo, e nel tempo analizziamo pensieri e comporta-

menti nostri e altrui, li sottoponiamo al vaglio della “ragione” per rassicurarci che il senso del nostro e dell'altrui agire possiamo affermarlo, correggerlo... Ma il tempo che passa da quei pensieri e da quelle azioni fino al qui e ora del nostro ragionarci sopra, porta ogni cosa a un livello superiore o comunque diverso di astrazione, potremmo anche dire di *falsificazione*. Tuttavia dobbiamo accontentarci di un resoconto “aggiustato” a nostro piacere: che altro potremmo fare? Quale altra strada ci è dato seguire se non la costruzione di mappe descrittive che ci rassicurino circa la possibilità di avere cognizione della realtà e di esercitare un qualche dominio sulle nostre esperienze?

Siamo come sempre in un doppio vincolo, ci tocca convivere con questo strano modo di pensare e di rielaborare e comunicare l'esperienza. E anche saperlo (sapere che nei resoconti “oggettivi” ci mettiamo *tanto di nostro*) non è che ci liberi del tutto da certa inquietudine. Ma non saperlo sarebbe peggio (almeno pare che sia così – ogni tanto però ho il sospetto che sarebbe meglio *non* saperlo).

Insomma, noi a scuola vorremmo risposte univoche alle nostre spiegazioni, ma l'imprevisto non è eliminabile: è allo stesso tempo *limite e ricchezza* del nostro essere “umani”...

Rosalba

Roma, 7 aprile

Caro Beppe,
mi fa soffrire la mala grazia con cui le ragazze si rivolgono ai compagni, anche quel loro vestire esageratamente alla moda, una moda “dissacrante”, come tutte le mode dirai, ma questa di oggi, così “trasparente”, rivela (ai miei occhi, s'intende) scarso rispetto per la propria persona. Per non dire del rispetto dei contesti: anche la scelta del vestito da indossare, non uni-forme ma che sia della

“giusta formalità”, aiuta a vivere meglio. Sono stata tentata più volte di dire a Cardelli e Velati come la penso, ma il terreno è scivoloso, potrei dire una parola di troppo... Mi sono limitata a uno sbrigativo consiglio: «Metti una maglietta più lunga», accolto con una allegra risata. Do un consiglio anche a me stessa: di stare in guardia, che il senso di imbarazzo che provo a tratti nei loro riguardi non degeneri in ostilità. Mi chiedo se si sentono poco considerate da me, se hanno bisogno di un altro tipo di attenzione da parte mia... E se io avessi davvero un’influenza su di loro? – ammesso che io conti qualcosa nei loro pensieri.

Ripensavo ieri ai maestri che furono per Canetti un modello di vita. In quella lettera ti chiedevi: e se anche i nostri alunni fossero alla ricerca di qualcuno da seguire? E noi – aggiungevi – ce la sentiremmo di essere quel qualcuno?

Come ti ho detto altre volte, con i ragazzi io mi ostino a cercare un punto di incontro solo a partire dalle materie che insegno. E da qui immagino che riuscirò a trasmettere qualcosa di più: un secondo implicito e *non* intenzionale messaggio, magari anche uno “stile di vita”. Forse però con le due ragazze della II G dovrei favorire un diverso ed *esplicito* piano di incontro: personale, fatto di confidenze... Loro due mi osservano di continuo: come vesto, come mi muovo, si dicono cose all’orecchio e ridono. Ridono anche quando le rimprovero per la loro sbadataggine, perché non portano i libri, si assentano ai compiti in classe, ecc. Con quel fare spavaldo che cosa vogliono dimostrarmi? E se per assurdo, rifiutandomi, cercassero proprio in me “la persona da seguire”?

Rosalba

Roma, 8 aprile

Caro Beppe,

di faticosi e inutili tecnicismi (analisi puntuali, riscritture, ecc.) si parla in un documento degli insegnanti del GISCEL Piemonte⁶¹: mettono in discussione tra l’altro la nozione di “errore” e l’insegnamento solo “funzionale” della scrittura. Alla luce delle loro osservazioni sto ripensando alla mia didattica dell’italiano... Stiamo sbagliando tutto, ho detto a Laura Baldazzi, che insegna anche lei italiano al biennio. «Meno male che lo stiamo facendo male», ha detto Laura.

Il documento del GISCEL mi porta a riflettere ancora sulla “naturalità” del pensiero. Già da tempo io e te ne discutiamo, e da posizioni non proprio coincidenti. Se dovessi riassumere la mia, direi che confido sulla predisposizione dei ragazzi a imparare, che in loro è “naturale” come in ogni essere umano; creo dei contesti piuttosto rigidi e lascio che ciascuno si adoperi da sé a trovare la sua strada per liberare l’immaginazione: che la scuola, a mio parere, non può, non deve pianificare. A differenza del pensiero logico (analitico, razionale), l’immaginazione e la creatività sono componenti del pensiero che si alimentano del *casuale*: non sono un prodotto diretto *della* scuola, semmai la scuola le favorisce, ma *senza predeterminarne la forma*. Intendo dire che il cosiddetto pensiero “divergente” non rientra in un “programma” da perseguire finalisticamente, consapevolmente. In un programma finalizzato, consapevole, vincolante rientrano i contenuti di studio veri e propri (l’aspetto teorico, normativo, convenzionale delle discipline); questi potranno anche essere specificati in modo “perfetto” (faccio per dire), ma creatività e immaginazione devono restare non specificati o specificati “in modo imperfetto”. A noi spetta semmai curare la

⁶¹ “Educazione linguistica: si ricomincia. Una rivisitazione delle ‘10 Tesi per una educazione linguistica’ a quasi trent’anni dalla loro pubblicazione, a cura del GISCEL – Gruppi di intervento e di studio nel campo dell’educazione linguistica-Piemonte –, in *Insegnare*, n. 1/1/2004.

“cornice” (il contesto): è così che potremo cogliere e apprezzare un apprendimento nuovo, “divergente”.

Prendiamo la I G. Qui potrei quasi dire che la mia sola presenza garantisce la stabilità della “cornice”; e nonostante le intemperanze dei Riotti e dei Capriati siano sempre in agguato, i ragazzi si vanno educando ciascuno per proprio conto a una propria autonomia e originalità di pensiero (quante e belle storie inventano prendendo il volo e staccandosi dal modello letterario che le ha generate e coltivate...).

In II G accade di meno, qui la dinamica tra vincoli e crescita autonoma del pensiero non procede allo stesso modo. In più, io commetto errori nella comunicazione. Mi riesce solo per poco tempo di fermare un processo ricorsivo, che cresce su se stesso, del tipo: tu gridi e io grido di più. Oppure mi vendico: non avete studiato il capitolo? E allora per domani ve ne assegno tre. Dopo le vacanze farò una verifica su quattro capitoli dei *Promessi sposi* che più della metà della classe dovrà (lo farà?) leggere e studiare per la prima volta.

Di questa II G diciamo tra noi colleghi ogni male possibile: per come si lasciano andare a una giocosità stupida, continua, fastidiosa, ecc. Il sette in condotta ha creato una tregua di qualche settimana, adesso siamo punto e daccapo. Molti di questi ragazzi hanno passato troppo tempo nello studio rabberciato, si sono convinti (senza averne consapevolezza: è qui il guaio) che la vita è tutta una corsa ad arrangiarsi: apprendimento di secondo livello, il più resistente, che si è sedimentato. Ora non lo si può cambiare a comando, a forza.

Ogni tanto la paura della bocciatura si fa concreta, allora si danno da fare, ma dura poco. Oggi Velati ha rinunciato allo psicologo per mettere ordine nel suo squinternato quaderno di scuola. Demarco è andato in ritiro sabato e domenica nella casa dei nonni per fare un riassunto di storia: la fatica lo ha provato, ci metterà un mese per riprendersi (non sarebbe più salutare per lui una scuola professionale?).

Siccome nell'incontro pomeridiano con i genitori ero stata assente, ho fatto quel colloquio direttamente con i ragazzi. Li ho ricevuti uno a uno in un'aula vuota. Parlavano, dicevano le loro ragioni, io prendevo appunti e anche loro segnavano sul diario giudizi e suggerimenti. Avevo predisposto le cose – banco, sedie, registro personale, porta chiusa – perché il contesto fosse analogo a quello del ricevimento dei genitori, che avesse la stessa solenne “ufficialità”. Cardelli e Velati sono venute insieme. Ho fatto scrivere sotto dettatura il decalogo “dello studente che sarà promosso”; punto 5: isolarsi nella propria stanza. Cardelli s'è fatta una risata: «E chi ce l'ha?».

Rosalba

Roma, 10 aprile

Caro Beppe,
pratico tai-chi nell'Oratorio di san Paolo – un complesso sportivo immenso, palestre al chiuso e all'aperto, campi di calcio, ecc. Li incontro giovani di tutte le età. Quando posso, arrivo in anticipo, mi siedo su una panchina e li osservo. Innanzitutto osservo lo spreco: di acqua, di patatine e merendine, di bibite, di gelati... I tre bar sono sempre affollati, e quelli che hanno finito allenamento, doccia e vestizione, ascoltano musica all'auricolare e mangiano e bevono cose costose (considera che l'iscrizione lì è già di per sé costosa).

Mi dirai che sto facendo il noioso bla-bla dell'anticonsumista. Ma veniamo al dunque. Questi giovani, allevati nell'abitudine a soddisfare a iosa bisogni materiali superflui, accetteranno un domani (nemmeno tanto lontano) un salario che gli permetta di soddisfare solo i bisogni fondamentali?

Che cosa è una vita che non ti fa apprezzare il tramonto che incendia i mosaici dorati della facciata monumentale della Basilica di san Paolo? Quelli al bar, con le loro cuffiette, mai uno ne ho visto che alza gli occhi allo spettacolo...

A Roma quasi tutte le strade sono alberate, e adesso che gli alberi stanno per fiorire ho messo in guardia i ragazzi della I G: chi tornando a casa passa dall'EUR sorvegli i ciliegi del laghetto, ci dica quando sono in piena fioritura. Ci siamo andati, di pomeriggio però, e non tutti sono venuti. Dopo sono fioriti gli alberi di Giuda, e questa volta li ho portati di mattina: ai giardini della basilica di san Paolo, e il giorno dopo all'albero maestoso del Palatino. L'albero sta subito dopo la cancellata e si vede comodamente dalla strada. Per vederlo più da vicino bisognava entrare e fare il biglietto. Vado a dire una bugia, ho detto ai ragazzi, dirò che insegno scienze naturali. E così ho fatto. Ci hanno fatti entrare se pure non forniti di regolare permesso e di elenco col timbro della scuola. Resteremo poco, cinque minuti, ho detto all'impiegato della biglietteria.

L'albero si prestava ad essere esplorato salendoci sopra dai tronchi larghi e bassi, coperti di muschio, qua e là grappoli di fiori rosa attaccati direttamente al tronco. Come si sta bene in questo posto, hanno detto in molti, dobbiamo tornarci e restare tutto il giorno. Sì, a fine anno, ho promesso. Per strada e poi nella metropolitana erano allegri, rumorosi ma con giudizio, fastidiosi quel tanto da essere perdonati dai passanti e dai viaggiatori. Chissà come mi invidiano! – ho pensato –. Io che passo la giornata con ragazzi così simpatici.

Sono quasi tutti figli unici, e la scuola è una occasione preziosa per incontrare amici che diventano "fratelli": non va perso un solo minuto. Se io non ho né fratelli, né "amici di strada", se ho soltanto amici "virtuali" (i calciatori, i divi della tv, del cinema, ecc.) potrò mai sprecare l'occasione di godermeli?, quelli *veri* che ogni mattina arrivano (e quanti!) dove arrivo io, e senza che io li abbia chiamati, senza alcuno sforzo da parte mia...

A contemplare l'albero di Giuda siamo rimasti più dei cinque minuti promessi al bigliettaio. Siccome il tempo era cangiante, con le nuvole che ora si aprivano, ora chiudevano il sole, abbiamo visto l'albero a varie tonalità di luce. Loro si sparpagliavano sulla strada sterrata che porta alle rovine del palazzo di Augusto, e io li chia-

mavo: correte, correte, adesso è diverso – dicevo quando cambiava la luce.

Dopo quelle passeggiate fatte un po' di corsa e nella solita gazzarra (acchiappa uno di qua e perdi quelli che stanno là), sembrava che gli fosse rimasto poco o niente di quel mio tentativo di "educazione sentimentale", e invece ho scoperto che è *rimasto tanto*. Nella relazione scritta trovo descrizioni particolareggiate: forma, coloriture, passaggio di nuvole e cambio di luce, ecc.

Ora sono loro a segnalare fioriture di alberi e posti che meritano una passeggiata ecologica. Tonucci: «Quando ci andiamo?» (in via delle Sette chiese, sul viale di Casalpallocco...). Secondo lui, ogni mattina dovremmo fare il pellegrinaggio.

Forse hanno ragione loro. Dovrei dedicare più tempo a portarli in giro, al conversare disimpegnato, senza troppe pretese, senza l'ossessione di verificare che diavolo hanno imparato.

Rosalba

Firenze, 18 aprile

Cara Rosalba,

mi parlavi tempo fa di "scontro tra generazioni". Non mi convincono mai le definizioni per le generazioni. Tendono a isolare aspetti che sono importanti solo in relazione con altri. Le generazioni non sono mai sole al mondo. Lo confermi tu stessa quando ti interroghi su cosa fare con le due ragazze della II G: nella loro "storia" è implicata in parte la tua...

Ho trovato interessante la distinzione che fai tra l'aspetto casuale del "pensiero divergente" e quello "programmatico" delle discipline, ma condivido anche le perplessità del GISCEL sui tecnicismi della scrittura, che potrebbero uccidere sul nascere la naturalità del pensiero.

Di tecnologie non se ne può più. Il nostro è “il tempo del telecomando”, certo, ma in questo tempo tutti siamo chiamati a fare i conti con la tecnologia. La tecnologia domina solo se non è dominata (il telecomando è una grande comodità *se lo si sa usare*), e allora è interessante domandarsi cosa deve fare la scuola perché questa generazione sia padrona della tecnologia che la cultura le mette a disposizione. Secondo me deve ancora di più preoccuparsi di *formare i soggetti*. Cambia poco se il compito oggi ci sembra più difficile di ieri: ci tocca, punto e basta.

Il ragionare per generazioni è sempre rischioso perché scivola facilmente verso definizioni sbrigative, non di rado sottilmente dispregiative. Con lo stesso atteggiamento la nostra generazione potrebbe essere definita quella della guerra preventiva e della democrazia sganciata dai bombardieri. Non so chi starebbe meglio.

Hai ragione a dire che la scuola deve caratterizzarsi per differenza. Quasi per contrasto, visto le diverse e nuove abitudini degli adolescenti.

Allora che fare? Guidarli, sì, ma per renderli autonomi, liberi di scegliere. Qui sta la differenza tra chi gestisce e chi è gestito.

Il rigore diventa fondamentale. Noi insegnanti dobbiamo essere i cardini che fanno girare la porta, sono d'accordo con te.

Non nascondiamoci però che il problema di oggi è più complesso. Non si tratta più soltanto di portarli all'acqua ma di far scegliere la *nostra* acqua, anche se ora sugli scaffali trovano a portata di mano bevande molto più zuccherate (e “costose” – aggiungeresti tu). Bere è affar loro, ma cosa toglie la sete dobbiamo insegnarglielo noi!

E poi c'è un altro problema che io sento molto forte: la nostra acqua disseta davvero? Quello che insegniamo, e in generale la scuola che abbiamo oggi, è quella buona, “che forma i soggetti”? Io non lo credo. E porto perciò il discorso sul piano politico. Sono convinto che non si può sostenere il principio (l'utopia?) del “non uno di meno” con in mano *questa* scuola. Forse mi ripeto, ma al canale fatto su misura dei falliti non si può contrapporre la scuola

dei fallimenti. Bisogna maturare un'altra idea di scuola, profondamente diversa dall'attuale, che di canali ne ha già mille. Sì, perché sappiamo bene che si può canalizzare anche tenendo i ragazzi negli stessi istituti.

Quando esco il sabato da scuola, passo con la macchina dal cancello del triennio ITI, attraverso l'uscita del Professionale e vado al Liceo Scientifico a prendere i miei figli. Attraverso tre scuole che si capisce subito molto diverse tra loro. Fuori dell'ITI ci sono sempre quattro o cinque macchine di genitori che attendono i figli. Al Liceo mi tocca addirittura parcheggiare in seconda fila.

Di fronte all'uscita del Professionale non c'è mai nessuno.

Mi chiedo cosa voglia dire “rimuovere gli ostacoli” che impediscono il diritto al successo scolastico per tutti gli studenti quando il successo di alcuni non interessa a nessuno, a partire dai genitori.

Non è questo il più grosso degli ostacoli?

Guardiamo poi dentro le classi. La composizione della mia prima, ad esempio, con 18 alunni di cui 15 già bocciati (14 alle superiori e uno alla media). Tre alunni in pari su diciotto, i tre alunni in pari tutti usciti con “sufficiente” dalla scuola media. Non è già il doppio canale? E che corso offriamo noi a questa “sporca dozzina” (con anche le riserve)? Te lo dico io: se alla fine del biennio del liceo scientifico si sono fatte 363 ore di area matematico-scientifica, in un biennio IPSIA (per esempio nel corso per idraulico) se ne fanno 660!

Roba da non credere, in particolare se si tiene conto che le ore dell'area scientifica viste come necessarie per il sapere di cittadinanza di un alunno che esce dopo cinque anni di liceo classico sono nel totale dei cinque anni 825. Già nei tre anni di un professionale se ne fanno di più, per una qualifica con cui si fa addirittura fatica ad essere assunti come operai.

E poi in questi nostri istituti cosa insegnano, e come? Una scuola di massa che pensa sempre come scuola d'élite mostra la sua ipocrisia proprio quando si misura con questi ragazzi, per i quali alla fatica del portarli all'acqua si aggiunge il problema della sete che non c'è.

Certo una buona scuola non può prescindere dall'aver buoni studenti, e restano i problemi che tu sottolinei: la necessità che ci concedano fiducia, che diano il massimo, che assumano quegli atteggiamenti che aprono possibilità di successo. Ma noi – almeno noi – dobbiamo *credere* che buoni studenti lo si può diventare, se si ha la fortuna di essere in una buona scuola. Questa è il presupposto. Se è la qualità degli studenti che fa apparire di qualità la scuola, questa non è una buona scuola; non è sicuramente di tutti e per tutti.

Beppe

Firenze, 19 aprile

Cara Rosalba,

ieri sera ho seguito a Firenze un dibattito tra le forze politiche della sinistra sulla situazione della scuola. Effetto: non sono riuscito a prendere sonno fino alle tre di notte. Eppure non è successo nulla di particolare, quindi è colpa mia, o meglio di un nodo non risolto che torna spesso anche nelle nostre lettere. Quale deve essere la nostra risposta al problema dei ragazzi che di scuola “non ne vogliono”. Per me non è una discussione accademica, se ci perdo il sonno è perché non mi pare che ci si renda conto fino in fondo di cosa stiamo parlando – a livello di finalità, valori, professionalità – quando parliamo dei “disadatti” allo studio.

Conosco tanti ottimi professionisti nella mia scuola, ricchi però di una professionalità che con certi allievi (come i tuoi Demarco, Cardelli, Velati) si dimostra inutile. Allora bisognerebbe avere il coraggio di dire che se quella professionalità non funziona *per qualcuno* è da rivedere *per tutti*.

Conosco tanti insegnanti di buon cuore, che sono sempre dalla parte dei ragazzi, specialmente di quelli che restano indietro. Piangono sui dispersi e vorrebbero dare loro una mano, però non vanno a cercarli sulle loro strade. Pensano che la migliore traietto-

ria tra due punti sia sempre la più breve e vorrebbero che tutti salissero a bordo senza però dover rallentare per nessuno. Tendono la mano col rischio di strappargliela. Anche questo è un atteggiamento sbagliato, che pagano anche quelli che sembrano tenere il passo. Chi ci tiene all'eccellenza dovrebbe sapere che questa è rappresentata proprio dalle ragazze e dai ragazzi che sanno portare a spasso il ragionamento, che imparano a imboccare senza paura vicoli e strade laterali pur di scoprire tutta la ricchezza nascosta nei singoli argomenti.

Conosco tanti curricoli, proposti da cultori della materia o dalle associazioni disciplinari, destinati a produrre solo nuova ignoranza di ritorno. Roba che non si struttura nella testa, che non si può agganciare a nulla di veramente già compreso.

Tu mi ricordavi, con le parole di Bateson, che nessuna nuova conoscenza è mai del tutto nuova. La nostra mente apprende solo tramite variazioni sul tema. Una semplice verità che però sottenderebbe tutta un'altra strategia d'insegnamento.

Sono problemi che si possono occultare facilmente se ci si concentra solo sugli studenti sempre disposti (sempre meno) a studiare e ripetere. Se studiare e ripetere sono la nostra consegna per essere “eccellenza”.

Nella scienza, le teorie perdenti sono state spesso puntellate con teorie *ad hoc*, tutte tese a nascondere il superamento. A scuola succede qualcosa di simile. Il giochetto non funziona solo se la finalità è davvero il “non uno di meno”.

Ecco la posta in gioco. Tanto il mondo della politica che quello dell'amministrazione locale del centro sinistra credono che sia pragmatismo porsi il problema di che fare per quelli che di scuola “non ne vogliono”, senza rendersi conto che il problema dei trenta su cento che escono senza titoli dalla scuola è solo una faccia del problema. Se si concentrano sull'effetto trascurando la causa, se riducono la questione al trovare un percorso su misura per *quei* trenta, legittimano e sorreggono un modello obsoleto anche per gli altri settanta. Paradossalmente, fanno il gioco del doppio canale.

Ho seguito una miriade di percorsi integrati negli ultimi anni. Di tutto di più, sempre con gli stessi risultati: una scuola “educata”, che invece di espellere senza garbo chi di scuola “non ne vuole” accompagna i ragazzi all’uscio. Ma una scuola educata non è una scuola che educa, e alla fine quelli da allontanare vengono comunque allontanati.

Per chi di scuola non ne vuole ci deve essere un’attenzione particolare ma non meno scuola. Invece è proprio così che si pensa, anche a sinistra. Ma che obbligo scolastico hanno in testa queste persone? Un obbligo che vale sul serio solo per quelli che andrebbero a scuola anche senz’obbligo? Nessuna persona di buon senso penserebbe di eliminare i limiti di velocità sulle strade perché prende atto che c’è chi possiede macchine veloci e di limiti “non ne vuole”. La persona di buon senso non si illude che il codice della strada elimini tutti gli incidenti, ma sa che le regole devono essere scritte *per tutti* se si vuole davvero che siano efficaci.

Forse è vero che a scuola ci sono dei ragazzi difficilmente recuperabili – in quella scuola, in quella classe, in quel momento della loro vita –, ma sono convinto che non sono che una parte esigua dei trenta su cento di cui si parla sempre. La maggior parte di quelli che “non ne vogliono” *sono il prodotto di questa scuola*, e possiamo recuperarli dimenticandoci dei trenta e pensando ai cento.

Resteranno sicuramente dei casi, ma non speriamo di risolverli con ingegnerie scolastiche o progetti più o meno integrati. Devono essere un problema delle singole scuole, che possono intervenire – in quella scuola, in quella classe, in quel momento della loro vita – utilizzando tutte le strategie possibili, comprese le offerte degli enti locali. L’allontanamento dalla classe, però, deve essere l’ultima delle strategie.

Questa è la questione sul tappeto. Altrimenti, se si vuol rispettare i diritti di chi di scuola non ne vuole, basta abbassare l’obbligo, e che vadano dove vogliono. È il succo della scuola del centro destra e, mi dispiace, è meno ipocrita dell’idea dei bienni integrati come toccasana di tutti i mali. L’integrazione tra istruzione e for-

mazione a quattordici anni può essere utile se è per tutti e se finalizzata all’istruzione (non alle professioni). Dopo, nel triennio della secondaria, è l’istruzione che può essere utilmente “applicata”.

Siamo d’accordo che una buona scuola deve istruire il più possibile il maggior numero possibile dei suoi studenti? Che deve saper utilizzare a tal fine tutte le risorse, comprese quelle del territorio (enti locali e quant’altro)? Allora come si fa a non tremare di fronte alla nuova “convenienza” per le scuole dei loro potenziali dispersi? Possibili utenti di percorsi integrati lastricati d’oro con i fondi europei?

Beppe

Roma, 19 aprile

Caro Beppe,

non potevo aspettare di mettere in “bella copia” i miei pensieri a proposito della tua ultima lettera perché voglio dirti subito che mi hai comunicato quella passione politica che sentivo sepolta dentro di me e che affiora a tratti ammantata di scetticismo. Mi hai portato indietro negli anni, quando ero giovane e, come te, intransigente.

Ora a me non importa parlare del quadro politico generale quando parlo di scuola. Mi rassicura la tua cocciutaggine, il fatto che tu e il CIDI vigiliate, interveniate *con puntuale ostinazione*. Io la mia ostinazione la tengo dentro, come cibo assimilato, come è per quelle conoscenze che non abbiamo bisogno di esibire perché sono nella struttura del nostro essere.

Chi di storia ne ha tanta – alle spalle e dentro il cuore – forse a un certo punto si può permettere di ricamare il punto a giorno, e lasciare ad altri di tessere e confezionare la tela.

«La nostra acqua disseta davvero?». Forse sì, con i nostri limiti.

Rosalba

Roma, 1° maggio

Caro Beppe,

prendo gli appunti presi qua e là, ma rimugino tra me e me su questa fine d'anno, e solo a dirla la parola – “fine” – mi mette addosso una grande agitazione. Tutto ora deve essere finalizzato a un'unica meta. Storie, riflessioni, ecc. se ne vanno da sole per strade che si perdono e che io non rincorro.

Insomma, oggi avverto solo questo: 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, interventi non tempestivi, l'eccesso di rigore in certe mie pretese...

Sento anche il peso della centralità della materia che insegno... – che mestiere è mai questo, se neanche nei giorni di vacanza riesci a staccare la spina! –; mi stupisco di avere qualche volta, oppure troppe volte, provato soddisfazione del mio lavoro, di essere tornata a casa compiaciuta di una bella lezione, della sintonia tra me e loro...

Ieri in II G, contando il poco tempo che resta, ho fatto un bilancio breve e asciutto, ho detto papale papale a che punto siamo, anzi: a che punto sono *loro*.

Avevo portato gli ultimi compiti in classe corretti (analisi di due sequenze di due diversi capitoli dei *Promessi sposi*). Un compito annunciato, preparato, ecc. I risultati sono stati quelli che mi aspettavo.

A un certo punto ho commesso un errore imperdonabile: ho fatto l'elenco di quelli che sanno scrivere e di quelli che non sanno scrivere. Vedete, ho detto, a scrivere si impara molto presto. A usare frasi ben formate, concordanze, aggettivi appropriati, punteggiatura e tutto il resto, si impara quasi senza accorgersene nella prima scuola, in seguito ci si affeziona (anche senza saperlo) a un proprio stile. Chi non ha imparato le prime regole di questa che è una tecnica – speciale, sì, ma pur sempre una tecnica – arrangerà. Può salvarlo l'ostinazione: non a una “riuscita” generica, ma a

riuscire per piccoli passi, correggendo di volta in volta specifici errori, e soprattutto, parallelamente, interiorizzando modelli “alti” (o comunque accettabili) di stile. Quindi: lettura, ascolto mirato e attento, scrittura e correzione minuziosa vanno di pari passo. Io vi suggerisco dove e come migliorare, il resto dovete... anzi, ormai è tardi: *avreste dovuto* farlo voi.

Adesso mi pento di essere stata così crudele. Ma ero sotto l'influsso di una conversazione fatta il giorno prima con uno psicoterapeuta anziano e noto (a Roma), il quale diceva che la vera, l'unica efficace terapia è andare al nodo del problema senza creare illusioni: ce l'aveva con i “buonisti”, con chi alimenta nel paziente un falso ottimismo.

Ma con i ragazzi – che stanno crescendo, che hanno bisogno di rassicurazioni – si può fare? È morale? È morale quello che ho fatto io ieri, quando ho messo a nudo una (mia) verità, senza mezzi termini, per giunta alla fine dell'anno, quando non c'è modo né tempo di rimediare?

Rosalba

Firenze, 27 maggio

Cara Rosalba,

farò di tutto per non scriverti più lettere arrabbiate come l'ultima. Purtroppo il ricordo del dibattito era ancora troppo fresco perché la tensione non trasparisse nei toni.

Torno con più calma sulle cose che mi scrivevi e che mi hanno fatto molto riflettere, ben sapendo che questa lettera durerà moltissimo per gli scrutini che da domani a metà giugno mi terranno occupato mattina e sera.

In questa parte finale dell'anno ho cercato di mettere a punto le conoscenze sul linguaggio chimico dei miei alunni. Attendo sempre

che i concetti siano ben assimilati per poi introdurre i termini esatti. Il linguaggio specifico semplifica, ma può dare agli alunni l'illusione di conoscere un argomento quando invece le idee sono ancora confuse. Tutti i linguaggi, scrive Bateson, sono sempre «alla distanza di una derivata dal mondo esterno», e questo mi sembra un motivo decisivo per introdurre il linguaggio della chimica come completamento di una conoscenza, invece che come punto di partenza.

Concetti come atomo e molecola, elemento e composto, che possono apparire semplici da insegnare, sono in verità ricchi di storia e di astrazione. Non possono essere proposti in una successione logica che prenda per buona la loro diversa complessità apparente. Sono concetti così intimamente legati alle conoscenze sperimentali e alle teorie accreditate da possedere una vera e propria “struttura nel tempo”, che va ricostruita se non si vuole che la padronanza del vocabolo nasconda l'ignoranza del concetto.

È una parte del programma che mi piace moltissimo, e mi devo sorvegliare non poco per non cadere nell'errore, che tu spesso mi ricordi, di allargare sempre il discorso aprendo una finestra dentro l'altra.

I miei alunni fanno fatica. Sono addestrati a ripetere a pappagallo le definizioni senza averle capite e seguono con mezzo orecchio (quando va bene) tutte le mie spiegazioni sul perché e sul percome gli scienziati arrivarono ad accettare quella teoria. Pensano che alla fine se mi dicono la definizione parola per parola il sei non glielo negherò, e tanto gli basta. È inutile lamentarsene. Sono conservatori, nel senso che in essi è depositato il primato del “ricordare” sul “dare significato”. Sono la mappa delle scorciatoie per la sufficienza (quelli che almeno ci tengono ad averla) che noi, bene o male, accreditiamo.

Faticano a dare importanza al Principio di Avogadro perché si esprime tutto con parole e non ci sono formule da ricordare. Non possono cogliere da soli la portata rivoluzionaria del dire che i gas sono fatti di molecole e non di atomi. Cannizzaro lo ritengono poco importante perché «fa solo dei calcoli e non scopre niente». Li stupisco quando gli racconto che fu il successo del suo lavoro (magni-

fico dal punto di vista del metodo) a far accettare quello di Avogadro, che peraltro nei libri di scuola è proposto prima e spesso separatamente.

Con i ragazzi banalizzo un po' per non complicare troppo le cose, mi accontento anche di piccoli passi purché siano nella direzione giusta.

Di solito interrogo molto più a lungo i più in difficoltà. Mi sembra che l'interrogazione sia un momento in cui imparano molto. Gli tolgo la paura del voto perché se non li vedo ben preparati gli dico subito che comunque li richiamerò la settimana prossima. In questi casi l'interrogazione diventa un allenamento all'interrogazione che verrà: la tensione cala ma l'impegno si prolunga.

Me lo posso permettere perché ho otto ore la settimana nella stessa classe e siamo in due: in queste condizioni sono quasi costretti a studiare. Gioco molto sul dargli la sensazione che mi basta poco, ma che quel poco devono saperlo se vogliono liberarsi di me (e vedere finita l'interrogazione). Poi, quando raggiungono quel livello, cerco di fargli vedere quanto è vasto l'orizzonte che adesso si è schiuso. Quella piccola scalata valeva la pena!

Per amare la montagna bisogna desiderare la vetta, ma anche imparare a godersi ogni singola curva del sentiero. Le guide esperte non mettono mai fretta e ogni tanto, furbescamente, fermano il gruppo per fargli apprezzare quanto siano saliti. I bambini sono quelli che notano sempre che le persone viste dall'alto sembrano formiche, ma questa differenza, che sia gridata o meno, è per tutti la misura più efficace del territorio conquistato.

Se è vero che i saggi sono quelli che vedono le differenze, allora imparare a vedere le differenze rende più saggi.

Tornando ai miei alunni, vorrei che imparassero a usare correttamente termini come “atomo”, “molecola”, “peso atomico” e “reazione chimica” perché questo è già sapere di scienza e di scienziati; di teorie, di procedure e di strumenti.

Beppe

Cara Rosalba,

mi parlavi in una lettera di come la cura del contesto condiziona ciò che si fa. Tornando al nostro laboratorio, ho sempre pensato che questo è il contesto più adatto per percorrere la strada a doppio senso tra teoria e pratica. Nel laboratorio ragazzi e ragazze, piano piano, dovrebbero scoprirsi in grado di progettare un esperimento, una reazione, valutarne i risultati e discuterne gli errori. In una parola diventare ricercatori.

Chiaro che non basta: c'è chi non ha nessuna voglia di fare il ricercatore, nemmeno per finta. È un problema di cui abbiamo già discusso molto.

Ma io, come tu mi hai scritto, sono cocciuto e più loro vorrebbero essere lasciati tranquilli, più si nascondono proponendomi lo scambio alla pari tra il loro diritto a non fare niente e il mio di bocciarli, più io li vado a cercare: insisto all'infinito finché trovano il rifiutare l'impegno più impegnativo del partecipare. Mi serve che facciano la loro parte nella storia che dobbiamo scrivere. Perché per essere avventurosa e coinvolgente dev'essere anche collettiva. È più o meno lo stesso concetto che ha illustrato Serena Dinelli⁶² nell'intervista che le hai fatto per *école*: parlando dell'approccio narrativo lei ha detto che un maestro dovrebbe proporre le proprie ore di lezione come pagine di una storia avvincente a cui tutti partecipano da protagonisti. Purtroppo nelle scienze molti confondono l'approccio narrativo col farne un po' di storia e magari parlare della vita degli scienziati. Mi sembra una vera sciocchezza.

Dietro alle parole di Serena invece, vedo una scuola che produce storie capaci di legare gli alunni e trattenerli con la forza delle sue trame. Sono convinto che oggi abbiamo bisogno di dare ai nostri ragazzi un motivo per venire a scuola e uno per restarci. Allora questa è la strada buona, perché fa di ogni studente una

⁶² Serena Dinelli è psicologa a Roma e partecipa al Circolo Bateson.

maglia del tessuto; un nodo di pertinenza e contesto, le due componenti di ogni storia ben scritta.

Mio figlio Filippo queste trame lo hanno molto aiutato. È entrato in prima liceo sentendosi molto in difficoltà di fronte ai compagni fiorentini. Quando gli chiedevo come faceva a studiare perfino dopo cena quando alle medie si era abituato a molto meno, mi rispondeva che voleva essere al livello dei suoi compagni di classe. Il desiderio di essere nel gruppo con pieno titolo è stato il legame che l'ha tenuto dentro. Essere "pertinente".

Noi ci preoccupiamo delle nostre discipline (e facciamo bene) ma ci dimentichiamo spesso – come scrivevi tempo fa – di tenervi dentro *entrambi i piani*: quello relazionale e quello del "compito". Alla fine il compito affonda solo nella disciplina e la valutazione nella relazione.

Dovremmo essere più bravi a scrivere quella "biografia collettiva" stando dentro le discipline. Fare in modo che sia anche una storia d'apprendimenti, dove quello che si comprende si prende insieme (grazie anche) agli altri.

Sono livelli da non separare e da non da confondere, hai ragione, ma quanta energia ci tocca sprecare per colmare una distanza che noi stessi abbiamo stabilito! Noi, macchine che pretendono di analizzare i singoli ingranaggi del proprio funzionamento!

Mi viene in mente la cabina di controllo del forno per ceramica di mio padre. Nella mia memoria di bambino è "la macchina" per eccellenza. Un parallelepipedo enorme, grigio, con molte spie rosse e un ago che tracciava una linea su una striscia di carta. La carta girava continuamente ma con una lentezza che la faceva sembrare ferma. La "macchina" aveva il fascino di un monolite e il mistero di chissà quanti ingranaggi interni che garantivano quel moto perenne della carta.

Quando chiedevo spiegazioni, il mio babbo mi diceva che le spie servivano per avvertire se la temperatura interna scendeva o saliva fuori misura, e lo stesso si poteva vedere dalla riga del pennino sulla carta. Io non capivo perché non bastasse la spia rossa: in fondo si

vedeva da lontano e se uno era voltato c'era sempre l'allarme sonoro che lo faceva accorrere. Lui mi rispondeva che questo era vero, però per capire cosa fosse successo bisognava ricostruire cosa fosse accaduto prima, nel forno, e questa storia era scritta dal pennino.

Quando leggendo Bateson ho incontrato la dicotomia analogico/digitale ho molto ripensato alla "macchina" di mio padre. In verità Bateson vi coglie soprattutto il problema della trasformazione che qualsiasi codificazione opera sul segnale originale, particolarmente quando una risposta graduata *con continuità*, secondo una certa variabile, viene registrata in un sistema che opera *con discontinuità*, attraverso soglie "tutto o niente". Ma io credo che non sia una forzatura vedervi anche un esempio dell'incremento di conoscenza che le doppie descrizioni possono dare. Voglio dire che mio padre *capiva di più* del suo forno grazie a quell'interfaccia doppia – analogica e continua nel tracciato della variazione della temperatura nel tempo, e digitale e discontinua nella spia.

Anche noi ne sappiamo di più sui nostri alunni quando impariamo a guardare l'esito del compito (digitale e discontinuo) insieme al tracciato (analogico e continuo) che i giorni comuni di scuola hanno lasciato. Ma dobbiamo farlo – è fondamentale – *contemporaneamente e inconsciamente*. Senza un prima e un poi, nella stessa maniera in cui quando si guarda attraverso un binocolo non si è coscienti della visione di ogni singolo occhio.

Allora, la tua "familiarità" con Riotti che tempo fa ti ha impedito di dargli quattro: non è l'aspetto relazionale che ha posto in second'ordine quello del compito, bensì una seconda descrizione, che ci complica apparentemente il giudizio ma che rende la nostra valutazione del sistema noi-l'alunno-il compito molto più profonda. Ci metto anche *noi*, perché come tu dicevi, in ogni prova «è implicita non soltanto la loro ma anche la nostra storia».

Familiarità è un termine che mi piace molto perché non ha l'ambiguità di "simpatia". Il significato etimologico di simpatia rimanda alla condivisione di pathos tra individui. Una condizione importante tra insegnante e alunno, ma ben diversa dal "fare il simpati-

co" in classe o da quell'"andare a simpatie", di cui spesso si lamentano i ragazzi (specialmente nei confronti delle professoresse...). Una parola che aveva un senso preciso quando indicava una qualità della relazione è diventata molto più ambigua perché usata come fosse una proprietà del singolo. La "familiarità", invece, c'è per storia comune e non si presta a queste trasposizioni, non è, cioè, una dote individuale. Sarà anche vero che una volta raggiunta questa familiarità si smarrisce la facilità del dare quattro, ma è la perdita di un oggetto di ben poco conto, più o meno come l'abbandonare il giornale già letto sul treno.

Il problema, forse, è che siamo macchine che pretendono di smontarsi completamente per capirsi; come se fosse possibile essere coscienti di ogni singolo ingranaggio.

La "macchina" di mio padre era pensata con molta più saggezza di come noi ci pensiamo: il segreto del suo funzionamento non ci doveva interessare, e per questo lo celava dietro la sua spessa lamiera grigia.

Beppe

Roma, 13 giugno

Caro Beppe,

ieri gli scrutini. Nell'attesa che arrivasse il preside guardavamo il prospetto generale dei voti. Ora che le procedure sono computerizzate, la stampa del quadro dei voti viene data a tutti, in allegato pure l'istogramma (la "classifica" sulla base dei punteggi), e così ognuno può farsi un'idea anticipata di come andranno le cose.

C'è chi prende atto delle cose come stanno (dei voti nudi e crudi) per tirare le somme, del tipo: sei insufficienze: bocciatura automatica. C'è chi utilizza l'attesa per affilare gli argomenti che motiveranno la proposta di una (improbabile) assoluzione. «Dobbiamo fare le giu-

ste ingiustizie», ho detto al collega di inglese, uno con cui mi intendo, ma che a differenza di me si porta addosso la malinconica convinzione che la scuola non riuscirà mai a cambiarli, questi ragazzi.

Lo scrutinio è andato liscio per la I G: un solo bocciato, Fleuri. Se l'è voluta lui: impegnato solo a fare prove di murali, sempre immerso nelle sue cose, per non dire delle assenze. Intelligente sì, ma ignora tutto ciò che a scuola si è fatto. Molti gli 8 e i 9, a Gionfriddo, a Baldazzi..., un 10 in storia a Carandini. Voti meritatissimi.

Per la II G altra musica: una classe mal riuscita è il commento unanime, una classe nata male in prima e vissuta male anche dopo. In II G, per non bocciare metà dei ragazzi bisognava dare quattro "debiti", e pure in materie "pesanti". Cosa che fino allo scorso anno non si faceva nella mia scuola: il massimo dei debiti era tre, con quattro si era bocciati.

Sono stati bocciati solamente Andrea Demarco e Monica Cardelli. Che hanno di diverso Demarco e Cardelli rispetto a Proietti, Caravita, Mazzanti, Velati? Come questi, non hanno aperto libro per tutto l'anno, come questi hanno fatto casino tutto l'anno... Però Demarco e Cardelli, persone in-nocenti, 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 sbrigarsela con gli affari di scuola.

La risposta alla domanda: che ne sa di fisica, di chimica, di storia? ecc. non sta soltanto nei voti pieni o in quelli stracchiati di chi alla fine è "passato": la risposta va cercata nelle contingenze, nel combinarsi fortuito di situazioni che risulteranno favorevoli o no. Per loro due, sarebbe bastato che avessero colto quel dato giorno lo spiraglio che s'apriva affinché a una domandina seguisse l'inganno di una qualche risposta.

Il giorno del compito in classe, l'ultimo, Demarco era assente, perciò l'ha fatto a casa. Me l'ha portato l'ultimo giorno di scuola.

Lo abbiamo letto insieme: nessun errore di ortografia. «Ho fatto due volte la brutta copia». Le classi erano scese in cortile per fare baldoria, un compagno viene a chiamarlo, lui invece si ferma a parlare con me: «Se vengo bocciato è tutta colpa mia... Ma se passo in terza mi metto sotto dal primo giorno. Adesso ho capito come mi devo comportare». Era sincero (è sempre sincero, questo è un altro suo limite). Ha 18 anni, molte ripetenze alle spalle.

La scuola, per lui e per Cardelli, specialmente per loro, è un luogo meravigliosamente organizzato, dove incontrano "amici", dove gli adulti vengono pagati per fargli intendere cos'è la vita, quali sono le regole giuste... Adulti un po' fissati sull'importanza delle cose che fanno e ostinati a volerle trasmettere e a farsele restituire tali e quali, anche da chi non ne afferra l'importanza. Ostinati insomma nell'idea che la cultura rende le persone migliori, che la cultura ci unisce... Non è forse così?

Eppure, caro Beppe, quante volte ti ho confessato i miei dubbi a proposito di questa nostra cultura: che ha costruito "monumenti" accessibili soltanto a pochi, che è esclusiva ed escludente *per come è fatta*. Selettiva per sua natura, al di là delle migliori intenzioni di chi la possiede e vorrebbe utilizzarla per far crescere i giovani.

Questi "monumenti" mi appaiono a tratti così ben piantati e alti da produrre un'ombra su ciò che germina attorno: le culture che restano ai margini perché la loro sostanza è fatta di altre parole, di altre ragioni... Ciò che oggi mi addolora non è quindi soltanto d'aver fallito con tanti ragazzi, ma la sensazione che per insegnare questa "scienza" ho lasciato inascoltato il cammino del loro pensiero, perché, chissà, le parole di quel pensiero non mi appartengono.

Tutti quanti noi stiamo mettendo i primi timidi passi per accogliere le culture "diverse", ci diciamo che le diversità – di linguaggio, di carattere, di visione del mondo... – sono una risorsa. Va bene. E dopo? Qual è un agire che sia coerente con queste premesse? E ancora: non servirà pure cercare un punto di incontro, magari provvisorio, ma che venga riconosciuto e accettato *anche da loro?*

In anni recenti, trovo che i messaggi in cui sono immersi certi nostri ragazzi – non ultime le lusinghe “consumistiche” che li catturano e li portano da tutt’altra parte – sono i veri ostacoli che dovremmo smuovere per cominciare a capirci. E se il luogo della condivisione fra noi e loro non è quella cosa così ineffabile che è la “cultura”, potrà esserlo il valore *politico* dell’istruzione: che a prenderne coscienza non fossimo solo noi ma *anche loro*.

Io mi sono formata credendo nel valore politico dell’istruzione. Poi c’è stato Bateson, e con Bateson una solida teoria della vita e della conoscenza: questa ha dato forma e sostanza al mio lavoro; e se oggi è migliore rispetto al passato – cosa che io tenderei a credere –, non lo devo però alle sole teorie. So per certo che se in tanti anni sono riuscita a pensare qualcosa di buono e di utile per me e per gli altri, lo devo ai ragazzi, specie a quelli che mi hanno fatto disperare (da questa lotta quotidiana, mi pare di capire che i vantaggi che ne ho ricavato io sulla bilancia pesano di più). E sì che di adulti che hanno fatto da maestri ne ho conosciuti, e di libri ne ho letti, ma non avrebbero cambiato una virgola. Questo penso oggi: che senza i ragazzi, dai libri e dai grandi maestri (compreso Bateson) avrei imparato solo a fare i bei discorsi su come va il mondo.

A fine anno resta in ognuno di noi il rammarico per ciò che non ci è riuscito di fare. L’uno di meno non è un numero ma un nome e cognome, perciò pesa come un macigno e dà valore a tutto il resto. Voglio dire che le percentuali alte di promossi mi interessano poco, quasi non li vedo nemmeno i promossi e i premiati con otto e nove.

Tornando allo scrutinio, per Cardelli non c’erano pezze d’appoggio (7 voti negativi), per Demarco... se solo io l’avessi portato in Storia con il sei... Chiusa la seduta e messe le firme, la collega di Diritto mi ha detto sottovoce che almeno Demarco poteva essere ripescato... Allora ho proposto che si riaprisse il consiglio, che fosse richiamato il preside, ma altri colleghi hanno fatto intendere che in quel caso avrebbero rimesso in discussione le tante promozioni immeritate.

E così loro due hanno “salvato” quelli come loro, impreparati come loro (della II G si diceva già da mesi che solo la metà sarebbe passata in terza). E per me l’essere riusciti a salvare Dall’Atti e Cossu, due ripetenti rassegnati, isolati dai compagni, anche derisi..., insomma, ho avuto paura per loro. Avevo precedentemente perorato la loro causa presso il collega di chimica. Nei casi in cui l’unanimità non c’è, il suo voto è tenuto in gran conto dal preside, e se lui alza la mano per la promozione altri lo seguono. Questi due ragazzi avevano scritto nell’ultimo tema, il resoconto dell’anno scolastico, che tre anni di scuola li hanno vissuti “come un tormento” (non ricordo le parole, ma il concetto è questo). Me li immaginavo, se nuovamente bocciati, nella loro grandiosa solitudine, dalla quale non avrebbero saputo alzare un dito, cercarsi una strada... Forse esagero a pensarli così. Però io li conosco meglio degli altri, passo più ore con loro. Pur non conoscendo i fatti loro (non indago mai sulla vita privata dei ragazzi, se qualcosa so, la so per caso), i fatti loro Dall’Atti e Cossu me li dicevano con messaggi di non-parole: quel non chiedere mai niente, il colpevolizzarsi semmai, e di tutto, quelle spalle abbassate e gli occhi sbarrati...

Ecco, io da loro due ho capito quest’anno che vuol dire la sofferenza del trovarsi, a quell’età, nel posto giusto con lo stato d’animo perennemente e irrimediabilmente sbagliato. Gli altri della II G invece – bravi e non-bravi scolaretti –, tutto un trafficare comune, uno scambiarsi di posto, un coprirsi a vicenda, ridere, fare scherzi... *esageratamente*. Demarco in testa, preso a modello e amato. Anche per le scarpe rosse e la cresta ondulante dei capelli.

Dall’Atti e Cossu esclusi dalla bella e dalla cattiva sorte (nei giudizi collettivi sulla condotta si scriveva sul registro: «Tranne Dall’Atti e Cossu», perché di fatto loro in mezzo alla baraonda restavano al loro posto come statue); alle gite, alle visite a musei non sono venuti mai, forse perché impauriti dalla sfrenatezza dei compagni quando sono fuori della gabbia. E non sono nemmeno alla moda, sono gli unici che vestono all’antica, per un film sugli anni Cinquanta non avrebbero dovuto passare nella sala trucco.

Contenta, perciò, che si siano salvati. Oggi vedranno i quadri e so già che spalancheranno gli occhi come avessero preso un abbaglio. Poi se ne andranno a casa svelti svelti, con le loro spalle abbassate, e solo a casa faranno la danza, e il grido di liberazione si sentirà per tutto il quartiere.

Rosalba

Roma, 14 giugno

Caro Beppe,

oggi la collega di disegno incontrerà il padre di Demarco per convincerlo a non ritirare il figlio dalla scuola. Io mi ero offerta di parlare con Cardelli. Già prima mi aveva detto che sarebbe venuta a casa mia a sapere in anticipo il risultato. Oggi pomeriggio gliel'ho detto. Si mangiava le unghie. Io volevo dire: perché non ti sei mai preoccupata di giustificare per tempo le assenze? Perché ti assentavi proprio il giorno del compito in classe? E i compiti a casa: io lo so che li facevi – non sempre, ma qualcosa facevi –, e allora perché ti rifiutavi sempre di essere interrogata? Perché hai lasciato che crescesse nei professori l'idea che tu fossi una menefreghista? E poi, quell'entrare e uscire dall'aula ogni cinque minuti... Non lo sai che a scuola si sta come si deve stare a scuola?

Ma non ho detto niente di tutto questo. Del resto è tardi, e non serve a niente, anzi è un danno buttarle addosso la colpa di essere come è: una ragazza che – come tante – insegue una socialità non irrigidita dalle regole, una che magari a scuola sta bene, se soltanto non le chiedessero a scadenze fisse quello che sa e come lo sa, se noi fossimo così bravi da fare a meno di chiedere conto, e se dalla sua reticenza a seguire le nostre ragioni imparassimo a trovare la strada che incontra le sue.

Dico questo con grande rammarico: Monica Cardelli, che è intelligentissima, poteva farlo davvero il triplo salto mortale, poteva

riscattarsi da un ambiente familiare non facile... Forse anche per lei sarebbe bastato (ma è davvero facile? oggi?) cogliere il valore politico dell'istruzione.

Adesso ci daremo da fare – le ho detto –, domani vai agli uffici della Regione e prendi l'elenco dei corsi, poi faremo insieme la scelta, andremo a parlare con un funzionario. Tu già ti occupi dei figli di tua sorella, hai esperienza, puoi fare un corso da infermiera... E poi, ho aggiunto, le basi culturali le hai già avute, in tanti anni di scuola. Lei ha fatto un sorriso ironico: «Io?... La cultura... non so nemmeno che cos'è».

Allora ho provato a dire che cosa è la cultura, ma ho trovato difficile definirla. Quando vuoi definirla ti accorgi che la cultura è fatta di piccole cose, che prese da sole non significano nulla.

Avevo davanti a me un romanzo appena letto: *La provincia sulla Vistola*⁶³ storia di un generale dell'esercito polacco che combatte contro i bolscevichi. Una delle pagine finali mi è rimasta impressa. I "bianchi" sono in ritirata, sconfitti. Lui, il protagonista, sta seduto su un carro accanto a un giovane tenente ferito e quasi morente, che lo segue verso un'improbabile salvezza e gli chiede che ci fanno lì, perché quella guerra... Il generale sa in cuor suo che ciò per cui hanno combattuto "è solo ferraglia", eppure pensa che sarebbe bene trovare una parola di consolazione per quel giovane, qualcosa di meno distruttivo. E dice che una ragione c'è: hanno combattuto «per la civiltà e la cultura». «Parlare francese? Tenere le unghie pulite? Questa è cultura?», dice ironicamente il giovane. E l'altro risponde sì, e che a questo si possono aggiungere poche altre cose: «Tenere la forchetta per il verso giusto, pulirsi il naso nel fazzoletto e non sulla manica, tenere un cane per passione e non solo per utilità, il gusto di non buttarsi su una donna e basta, ma conversare con lei, invitarla a teatro, saper suonare il pianoforte, saper distinguere le cose belle dalle brutte e se possibile circondarsi delle prime, e così via, così via».

⁶³ Romanzo di E. Ryłski, Sellerio, Palermo 1996.

Queste righe le avrei volute leggere a Cardelli, e mentre le ricopio per te penso che alla fin fine questo ho voluto dai ragazzi: che nella vita sociale, nel lavoro vengano riconosciuti come persone colte, al di là del fatto che loro sappiano di esserlo. A pensarci adesso, a conclusione di tante lettere e di tanto rimuginare su teorie e pratiche di scuola – le mie pignolerie! scrivere un tema lasciando margini regolari, la posizione dell'aggettivo, le giuste pause quando si legge una poesia a voce alta, ecc. ecc. –, forse è proprio questo ciò che volevo insegnare ai ragazzi: che la cultura non è un discorso da riversare su un altro per riceverne una medaglia da mettere in petto, ma è fatta di dettagli che l'altro inconsapevolmente afferra e non saprebbe dire che sono, dove sono. Come succede quando avvertiamo in una persona un che di raffinato, pure se in realtà non ha addosso niente di speciale. Mettiamo che uno prenda una camicia da quattro soldi: sostituisce i bottoni di plastica con bottoni di madreperla, li cuce con il filo incrociato per bene nei quattro buchi e poi ferma il filo sul risvolto in modo che il nodo non si veda. Queste e poche altre cose rendono elegante un abito, e l'eleganza consiste nel fatto che chi l'apprezza non saprebbe localizzarla.

Oggi, sembra che solo la volgarità e il pressapochismo siano oggetto di ammirazione. E verrebbe da pensare che le cose a cui noi siamo legati, le nostre idee più care, rappresentino “solo ferraglia”. Ma è un pensiero che lascio ai sociologi e agli apocalittici.

Ora devo correre a scuola. I quadri sono usciti e alle 10 incontrerò i ragazzi.

Intanto mi ha fatto bene condividere con te i pensieri.

Rosalba

Roma, 15 giugno

Caro Beppe,

torno adesso da scuola. Ho incontrato le due classi per riconsegnare a ognuno il quaderno di scuola (l'avevo ritirato per portarlo

al consiglio e documentare come hanno lavorato durante l'anno). Facce distese, l'incubo è finito. Si fanno chiacchiere, progetti... da parte mia raccomandazioni, accolte con il sincero proposito di tenerle in conto da chi è scampato alla bocciatura e ancora non si è ripreso dalla meraviglia. Demarco non si rassegnava, ha girato come un pazzo per la scuola inseguito dai bidelli che lo consolavano.

Cossu è rimasto in disparte, quasi vergognoso; Dall'Atti, nel corridoio, immerso in una telefonata al cellulare, faceva sì sì con la testa parlando – suppongo – a suo padre. Poi mi è venuto incontro e mi ha stretto la mano senza dire una parola. Era un'altra persona, un uomo, non un ragazzo.

Rosalba

Lastra a Signa, 22 giugno

Cara Rosalba,

da una decina di giorni sono finiti gli scrutini. È stato un anno difficile, con bocciature di nuovo in crescita dopo che erano rimaste stabili per anni. Non so dirti se significhi qualcosa oppure no.

Certo la mia classe è uscita decimata. Dieci promossi su diciotto iscritti. Gli otto bocciati sono quasi tutti al secondo tentativo nelle superiori, quindi non so nemmeno se insisteranno. Mi dispiace, sebbene non abbia speso molte parole in loro difesa. La verità è che erano situazioni già molto compromesse (ma perché? pochi erano persi in partenza) e io sono stanco delle battaglie di fine anno.

In troppi consigli la discussione è finta, con parti già scritte e recitate secondo copione. A me e a Roberto ci lasciano quella dei “buoni”, quelli che pretendono poco insegnando poco. Gli altri preferiscono assumere quella dei “cattivi” perché ritengono che i 3 e i 4 che danno testimonio universalmente la loro competenza. Portano a Diritto tre sufficienze su diciotto poi aspettano che noi si implori clemenza per gli allievi. Loro per qualcuno cedono alle

pressioni, per altri si impuntano perché, capisci, ne va della serietà della scuola e del nostro lavoro! Dietro c'è tutta l'ipocrisia di chi vuol darsi vanto e poi, comunque, bocciare “nella norma”, così da non dare nell'occhio e archiviare l'intero anno scolastico senza un minimo di riflessione in più.

Questa volta abbiamo dato nell'occhio.

Agli scrutini si ascoltano commenti che sono dei veri e propri “ever green”. Fiumi di lamentazioni che evaporano nel caldo del giugno in sala insegnanti, come a testimoniare il bisogno di “resettare” tutto per essere pronti a partire daccapo, senza neanche un capello bianco in più, l'anno venturo.

Anno dopo anno, c'è sempre lo studente che “non ha voglia di far nulla però è intelligente”; quello che “se vuole ce la fa”; quello che “più di questo non può dare”. Frasi che dovrebbero sollecitare, esigere altre domande, ma che in quel momento servono come formula di chiusura del discorso.

Per esempio, dovrebbe essere naturale chiedersi perché un ragazzo o una ragazza intelligenti non abbiano voglia di fare nulla, a scuola, con la loro intelligenza. Non mi sembra una cosa tanto normale. Nel calcio chi gioca con intelligenza al pallone non per questo gioca meno e con minor voglia degli altri.

E sarebbe naturale domandarci perché quello che “se vuole ce la fa” in realtà finora non abbia voluto. E cercare di capirlo con loro. Ti ho detto che anch'io da studente ero di quelli: 7 in condotta e 36 alla maturità, non so se mi spiego. Adesso sono convinto che se me lo avessero chiesto mi avrebbe fatto bene. Le domande a volte ti cambiano più delle risposte.

Sarebbe anche giusto chiederci da dove ci viene la sicurezza che quello studente non possa dare di più di quello che ha dato: se i suoi confini sono stabiliti una volta per tutte, che ci fa a scuola? Siamo certi che non ci siano altre domande buone, né un altro modo possibile di porglie?

Le frasi fatte si moltiplicano nel caso degli alunni bocciati. Non vale la pena dilungarsi, ma ce ne sono alcune che oggi sono anacro-

nistiche, eppure sentite così giuste in sé da non dover essere sottoposte a nessuna riconsiderazione. I classici, si sa, non hanno tempo.

Per esempio tutti gli anni non mancano quelli “che vengono a scuola perché ce li mandano”. Alle volte chiedo se sanno l'anno di nascita, e quando si scopre che sono del 1989 faccio presente che in verità vengono a scuola perché *ce li obblighiamo noi*. Li chiamiamo, poi ci lamentiamo se vengono.

Poi c'è quello che la mamma vuole che prenda la qualifica ma lui “non è portato”. La qualifica, Rosalba, il livello d'istruzione più basso d'Europa. Ai tempi di *Contessa*⁶⁴ faceva scandalo che anche l'operaio volesse il figlio dottore. Ai nostri tempi evidentemente c'è chi trova scandaloso anche l'operaio che vuole il figlio operaio (addirittura con qualifica!).

E poi ci sono gli alunni con le carenze di base. Una “x” nella colonna relativa a motivazione dei debiti non si nega a nessuno. Passi per le solite discipline, ma che anche i quattro in esercitazioni pratiche delle prime classi dipendano dalle “carenze di base” o dalla “scarsa motivazione”, o dalla miscela esplosiva delle due, è pura ipocrisia. Come si può iniziare una materia nuova, mai fatta prima, che dà solo voto di pratica già con carenze di base? E come si è potuto tenere in classe per un anno un alunno che non dimostra interesse *per l'unica cosa che ha scelto liberamente*? Sì, perché i nostri alunni non scelgono il sostantivo di “operatore” ma l'aggettivo, che sia “elettrico” o “meccanico” o “idraulico” o altro. Eppure dopo pochi mesi avrebbero già perso la motivazione proprio nelle uniche ore dove fanno quello che avevano chiesto. Ma è così difficile ammettere che qualcosa c'entriamo anche noi? Oppure dev'essere sempre colpa della scuola media, o dell'elementare, o della materna, o della famiglia? Oppure ci nascono con carenze di base?

C'entriamo, c'entriamo, ma ragioniamo come se fosse possibile sentire l'applauso di una mano sola, col desiderio di tirarci fuori e plastificare i nostri anni scolastici.

⁶⁴ Nota canzone di protesta degli anni Settanta.

Certo sarebbe bello (dico per dire) poter fare come i chimici, che predispongono le reazioni in provette di vetro, pulite e trasparenti. Poi le alzano all'altezza degli occhi e osservano bene quello che avviene dentro senza con questo "disturbare" il sistema. Invece noi, come guardiamo siamo guardati. Al chimico non succede (sarebbe una bella scena da film horror: due occhietti che lo osservano da dentro la provetta!). Lui tratta delle trasformazioni adatte ad essere studiate in laboratorio: sempre relativamente veloci e circoscrivibili.

La maggioranza dei cambiamenti che avvengono nel corso della vita, non si fanno contenere in una provetta e non si lasciano osservare dall'inizio alla fine. Le cose che accadono a scuola hanno anche loro questa natura. Non sono asettiche né veloci. Noi siamo più simili a dei chimici "fuori di testa", che sono saltati dentro le loro provette. Di conseguenza, per la teoria cinetica, che spiega le trasformazioni come urti efficaci tra le particelle, *siamo particelle alla pari delle altre*. Sottoposti perciò a un "consumo" analogo a quello dei reagenti, anche quando cerchiamo di proteggerci ritualizzando anche le pratiche più vive, come per negare il passare del tempo e la necessità di averne memoria.

Non voglio, però, darti l'impressione di fare il "bravo" di turno che dà i voti ai colleghi. Oltretutto i miei colleghi sono spesso ottimi professori e buoni amici. Sono *io per primo* a sentire la fatica del tenere connesso il momento dello scrutinio con il prima e con il poi del tempo scuola. Avverto lo sforzo che bisogna fare per non mandare in automatico un processo che si sopporta molto meglio se diventa procedura, risolta con la scelta della frase opportuna dal vasto repertorio delle frasi fatte.

Ho presieduto, peraltro, tanti scrutini di quelli che ti fanno sentire bene. Quasi sempre coincidono con le classi dove i prof si stimano e si ascoltano, si conoscono per nome. Chiedono il parere agli altri per formarsi il proprio. Quella che le circolari chiamano "collegialità", o è questo o è poca cosa.

Ledjon è un ragazzo rom che ha fatto la prima e abbiamo scrutinato in una di queste ottime classi. È stato l'unico ragazzo rom che

finita la scuola media ha chiesto di continuare a studiare. Io l'avevo già conosciuto perché era venuto a lamentarsi verso gennaio degli scherzi pesanti dei compagni. Mi aveva colpito la pacatezza dei suoi toni e la sua pazienza.

Ledjon ha avuto un rendimento molto basso. Le carenze linguistiche erano e sono tuttora fortissime e di conseguenza i voti allo scrutinio abbastanza disastrosi. Da un paio di mesi un'associazione di volontariato si prende cura di lui, appunto perché è l'unico rom del campo che vuole andare a scuola. Lo vuole contro il parere del padre che attendeva la sua bocciatura per mandarlo finalmente a lavorare. Ho chiesto all'educatore una relazione da leggere al Consiglio e te ne trascrivo alcuni pezzi. Inizia così:

«Vorrei porre all'attenzione del consiglio [...] la situazione di un vostro alunno, essendo entrato in contatto con lui nello svolgimento dell'attività del servizio Bar L'Approdo [...].

[Con Ledjon] si è avviato un rapporto continuativo di supporto scolastico tenuto quasi giornalmente per la durata di un'ora.

Viste le carenze di base il recupero scolastico è stato lieve anche se il ragazzo si è impegnato ed è riuscito ad apprendere una piccola parte del programma da voi svolto.

Naturalmente se guardiamo il rendimento scolastico dell'alunno non si può far altro che non ammetterlo alla classe seconda, ma se teniamo conto del miglioramento avvenuto in quest'ultimo mese e mezzo, della difficoltà del ragazzo date le scarse conoscenze di base, del suo impegno, del fatto che se viene "bocciato" probabilmente abbandona gli studi, e soprattutto, dell'accordo preso con il ragazzo, con il professor Bagni e con la scuola professionale "CFP", che lo ammetterebbe al secondo anno anche se si portasse dietro quattro crediti formativi [ndr: ha scambiato i debiti per crediti!], si potrebbe prendere in considerazione il ragazzo come "caso più complesso".

Per questo ho deciso di scrivervi questa lettera per farvi valutare al meglio la sua possibile ammissione al secondo anno, tenendo anche conto che la svolgerà al "CFP" e che questa estate seguirà un corso di italiano per stranieri.

Vi ringrazio per l'attenzione e spero che questa breve relazione vi sia di aiuto».

L'ho trascritta quasi tutta perché dietro la sua apparente normalità, dice molte cose belle e interessanti. Dice che ci sono persone che intercettano i ragazzi andandoli a prendere nei loro bar; dice che queste persone li aiutano a fare i compiti per un'ora al giorno tutti i giorni, invece di orientarli sulle strade senza compiti.

La proposta fatta al Consiglio di classe è stata di promuovere Ledjon per permettergli di iscriversi l'anno prossimo al secondo anno della formazione regionale, e raggiungere così una qualifica. L'anno successivo Ledjon, potrà rientrare nella nostra terza classe, se lo vorrà ancora, frequentando i corsi estivi e con l'aiuto dell'associazione. Vero che si trattava pur sempre di allontanarlo dalla classe, ma farlo dopo una promozione aveva per lui un significato del tutto diverso e rendeva credibile il progetto successivo di rientro.

Il Consiglio era in forte imbarazzo: come giustificare la promozione di Ledjon rispetto ai compagni? Quali garanzie che poi non si sarebbe iscritto lo stesso in seconda? Con quale motivazione si può promuovere un alunno a una classe a cui, in verità, si ritiene non idoneo?

Alla fine è stato deciso (unanimità) di promuoverlo, con materie "sollevate" dai singoli professori, più quattro debiti, in deroga motivata ai criteri del Collegio. Il Consiglio ha vincolato la sua decisione all'impegno della scuola (mio) di parlare di nuovo con Ledjon e con l'educatore.

È stata convincente la relazione? Penso di sì, credo che abbia fatto buona impressione il suo tono non formale. Non era, cioè, una relazione di tipo medico o psicologico, ma la proposta di un criterio di giudizio che evitasse di chiudere strade. La lettura allo scrutinio della relazione, poi, ha portato gli aspetti "processuali" ("qualitativi" nel vocabolario della valutazione) della decisione sullo stesso piano di quelli quantitativi, interrompendo per una volta il dominio dei voti.

È stata una bella scelta, a mio parere, forse di quelle che in altre scuole praticano normalmente (però ne dubito) ma rara nella mia esperienza.

Un modo di decidere che ha in sé qualcosa del mantenimento di "forme multiple" di discorso di cui tanto abbiamo parlato insieme.

Il consiglio era consapevole che la rete delle sue conoscenze era piena di "buchi", di non-conoscenza: buchi su quello che è stata la scuola di Ledjon finora, sul suo significato per lui; buchi su quello che sarà dopo. Le cose variano gradualmente, sono analogiche e continue come la traccia lasciata dall'ago della "macchina" di mio padre di cui ti ho scritto nell'ultima lettera. Le nostre descrizioni, invece, sono più simili alle spie rosse d'allarme: informazione che per trasmettersi deve trascurare informazione. Un prodotto mentale, digitale e discontinuo come lo sono i voti e le nostre medie. La natura, scrive Bateson, non conosce punti medi.

Allora è nel passaggio dal dettaglio al gruppo di dettagli che si creano lacune. Inevitabilmente.

Le uniche risposte possibili: affidarsi a un minimo di ridondanza che supplisca alle lacune e tornare sul giudizio con un'altra forma di lettura.

Credo significhi questo il vincolo di ri-parlare con Ledjon. Dobbiamo fare "le giuste ingiustizie", scrivi. Noi non sapremo mai se la scelta fatta per Ledjon è stata giusta. Ma così deve essere: il non-sapere serve al mantenimento dei confini, e non è buona cosa tentare di certificare (ri-conoscere, rendere certo) *tutto*.

Però le strade vanno percorse tutte, perché il confine è una linea che separa ma anche che unisce. «Che la tua sinistra non sappia quello che fa la tua destra, però sforzati di essere ambidestro...».

L'incontro con Ledjon è stato una di quelle cose che ripagano di un anno di fatiche (la torta al limone del mio Francesco è, però, a un altro livello!).

Ledjon mi ha chiesto più volte se davvero quando avrà finito l'anno al Centro di Formazione potrà tornare da noi, in terza. Ho dovuto fargli vedere il calendario dei corsi estivi per gli otto alunni in ingresso dalla formazione regionale per convincerlo a prendersi il tempo che gli occorre. Quel tempo che quasi sicuramente la bocciatura avrebbe dichiarato scaduto.

Ciampi, invece, ce l'ha fatta con tre debiti. È in seconda, ma per ora dice che non la vuole fare. Soffre i compagni di classe, si sente

diverso e non accettato. Mi ha detto che preferisce gli adulti e allora vuol andare a lavorare. Io lo lascio parlare e non lo presso. Intanto gli ho prestato il mio vecchio computer portatile per l'estate. Sta scrivendo una storia "fantasy" che inserisce a capitoli in un sito internet e l'ho convinto a continuarla anche dalla montagna. Vedremo a settembre, intanto dovrà tornare a riportarmi il computer...

Gerta, la ragazzina albanese del tema sul mare, è passata in seconda con un solo debito. Vedrai che ne faremo qualcosa di molto buono.

La Sonia di cui ti ho scritto durante l'occupazione è stata bravissima. La qualifica sopra il settanta dopo due anni con bocciature e tribolazioni. Mi ero accorto che era cresciuta in quella conversazione con lei durante l'occupazione. È cresciuta, per fortuna, nella scuola. Vedremo l'anno prossimo, in quarta.

Balli, quello con la madre che non riusciva a scrivere la lettera al Preside, ha smesso di frequentare. La sorella che fa la quinta mi ha detto che è in uno stato di depressione fortissima. Non si alza da letto e le cure per adesso hanno poco effetto. Ovviamente ho dato la nostra disponibilità ad aiutarlo per l'anno prossimo ma al momento non so dirti se lo rivedremo.

Marroncini, che mi fece passare tutto l'esame di stato col 118 sul cellulare, è tornato a scuola. Farà l'esame di abilitazione a settembre e sta seguendo il corso estivo per gli alunni degli esami integrativi. Finora ha lavorato in maniera occasionale, sempre tra alti troppo alti e bassi troppo bassi. Non c'è dubbio che a scuola si sente protetto. Vedremo a settembre.

Mi rendo conto di aver messo in fila molti "vedremo". Mi dispiace, avrei preferito chiuderti almeno qualcuna delle storie che, pezzetto dopo pezzetto, ti ho raccontato. Evidentemente non è possibile.

La fine di un anno scolastico non è mai la fine delle sue storie.

Tutto sommato è più giusto così.

In fondo nessuna storia finisce mai, forse si possono solo lasciare andare per avere il tempo di raccontarne altre.

Beppe

Glossario

Questo glossario contiene alcuni termini e concetti ricorrenti nel linguaggio e nell'epistemologia di Gregory Bateson, termini e concetti che noi – in modo esplicito e non – abbiamo ripreso e usato in questo volume nell'accezione batesoniana: un'accezione alquanto particolare, che qui cerchiamo di descrivere in poche righe.

Il lettore noterà che ciascuna voce rimanda alle altre, anche laddove il rimando non viene indicato tra parentesi. Per gli approfondimenti, abbiamo aggiunto indicazioni bibliografiche.

APPRENDIMENTO

Una fondamentale caratteristica di quello che Bateson chiama "processo mentale", il quale riguarda a vari livelli l'intera biosfera, è l'*apprendimento*, un termine che Bateson usa come sinonimo di *cambiamento* – crescita, scelta, decisione –, e anche come sinonimo di *creatività* e *pensiero*. Quali che siano le forme strutturate nelle diverse storie evolutive, e il ruolo e il peso della determinazione genetica, l'apprendimento è un processo stocastico e comprende cicli multipli di correzioni: sia il cambiare sia il cambiare-per-non-cambiare sono processi a cui un essere vivente non può sottrarsi se non con la morte (il pensare e l'agire [o il non-agire] mutano infatti il contesto, e questo esige un ulteriore, nuovo apprendimento).

Prendendo da Russell e Whitehead la teoria dei *tipi logici*, Bateson la utilizza in modo originale: non come modello logico-matematico, rigidamente gerarchico, teso a evitare i paradossi, ma come *strumento per pensare* l'intero mondo biologico. Nel classificare l'apprendimento in più livelli (0, 1, 2, 3), Bateson osserva che nel mondo biologico

i livelli sono sia gerarchici sia con-presenti e intrecciati fra loro; gli organismi viventi possono convivere pertanto con le contraddizioni logiche, con il paradosso (senza soccombere), così come riescono a districarsi con messaggi di natura contraddittoria (cfr. la voce “doppio vincolo”). Su questo rimandiamo al capitolo “Le categorie logiche dell’apprendimento e della comunicazione”¹, dove Bateson, attraverso numerosi esempi, illustra le differenti tipologie.

Pur in assenza di espliciti riferimenti al contesto scolastico, la teoria di Bateson è un valido aiuto per chi si occupa di insegnamento, in quanto consente non soltanto di collocare l’apprendimento (culturale) in una prospettiva più vasta (ecologica), ma anche di osservare e valutare, nei modi dell’imparare degli allievi, l’intreccio (*sempre* presente) tra l’*Apprendimento1* – per tentativi ed errori – e l’*Apprendimento2*. Quest’ultimo, che chiameremo anche “deuteroapprendimento” o “apprendere ad apprendere”, consiste nelle *abitudini di pensiero*, acquisite sin dall’infanzia e perduranti nel tempo, attraverso cui impariamo a segmentare l’esperienza, ad attribuirle senso e significato. Essendo largamente inconsapevole e avendo la caratteristica di autoconvalidarsi, l’*Apprendimento2* è quasi inestirpabile – a meno di un ulteriore passaggio di livello, *Apprendimento3*, vale a dire con un cambiamento di epistemologia.

Sull’*Apprendimento2* rimandiamo al capitolo “Pianificazione sociale e deuteroapprendimento”². Per una interpretazione della teoria generale di Bateson riferita all’apprendimento scolastico, suggeriamo l’articolo di R. Conserva “Apprendere ad apprendere”³.

CRITERI DEL PROCESSO MENTALE

In *Mente e natura* Bateson fa un elenco dei sei criteri del processo mentale, che riguarda il mondo dei viventi – singoli organismi e

¹ Cfr. G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976 (nuova edizione ampliata 2000).

² *Ivi*.

³ Cfr. *Insegnare*, mensile del CIDI, agosto 2000.

aggregati di organismi (cfr. la voce “Epistemologia”) –, vale a dire ogni forma di processo comunicativo strutturato che gli esseri viventi realizzano sia tra loro sia con il mondo inanimato. Del processo mentale, infatti, fanno anche parte oggetti non-viventi qualora fossero incamerati nella mente, per esempio il giocattolo nelle mani di un bambino.

Essendo questo un tema cruciale nell’epistemologia di Bateson, rimandiamo al capitolo “I criteri del processo mentale”⁴ e agli approfondimenti che il lettore vorrà fare leggendo l’intero libro. Ricordiamo che *Mente e natura* è l’unico libro nato intenzionalmente sulla base di un progetto. Bateson lo scrisse, un anno prima di morire, per fare chiarezza sui presupposti del suo pensiero e per difendere le sue teorie sul mondo biologico dall’accusa di a-scientificità.

Per una biografia di Bateson rimandiamo a *Gregory Bateson: il pensiero del vivente e la vita di un pensiero*, di Marco Deriu⁵; per un’introduzione a *Mente e Natura*, il saggio di Sergio Manghi *In forma di metalogo*⁶.

DOPPIA DESCRIZIONE

Anziché stabilire tra due o più eventi una connessione lineare di causa-effetto – come avviene nella tradizionale spiegazione (cfr. le voci “tautologia” e “spiegazione”) –, la doppia descrizione (o confronto doppio o multiplo) è un metodo che consiste nel *combinare* informazioni di genere diverso o provenienti da sorgenti diverse, in modo da ottenere “qualcosa di più che la loro addizione”⁷. In altre parole, affinché il pensiero acquisti in profondità, piuttosto che ricorrere alla spiegazione per esclusione (o... o), conviene accoglie-

⁴ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, pp. 125-172.

⁵ Saggio introduttivo a *Gregory Bateson*, libro a più voci curato da M. Deriu, Bruno Mondadori, Milano 2000.

⁶ Cfr. in particolare il paragrafo 6 “Mente/natura”, in *Attraverso Bateson*, a cura di S. Manghi, Raffaello Cortina, Milano 1998.

⁷ Cfr. Bateson, *Mente e natura*, cit., pp. 119 ss.

re e accostare (e... e) descrizioni di ordine differente. Prendiamo ad esempio l'albero: «La più ricca conoscenza dell'albero comprende sia il mito sia la botanica»⁸.

La difficoltà più volte dichiarata dai lettori di Bateson di comprendere i suoi libri deriva anche dal fatto che i discorsi di Bateson ignorano la struttura, a noi familiare, dell'argomentazione (premesse, sviluppo dell'argomento, sintesi conclusiva) e procedono invece per doppie, molteplici descrizioni *accostate* le une alle altre. Sembra inoltre che Bateson non voglia suggerire né preconstituire il pensiero che tale accostamento potrà generare nel lettore.

Anche l'impianto di questo nostro libro può essere preso come un esempio di doppia descrizione: racconti, resoconti, riflessioni, giudizi, ecc. ci limitiamo per lo più ad accostarli. Potremmo dire anche che continuamente qui si "cambia discorso", cosa che di norma viene considerato non un pregio ma un difetto.

Sulla teoria della doppia descrizione, che Bateson esemplifica attraverso nove "casi", rimandiamo al capitolo "Versioni molteplici del mondo"⁹.

DOPPIO VINCOLO

Il termine doppio vincolo (o doppio legame, come altri preferiscono tradurre *double bind*) compare per la prima volta in *Verso una teoria della schizofrenia* – un saggio che Bateson scrisse nel 1956 – e ricorre in ambito psichiatrico e psicoterapico come descrizione di quella modalità (paradossale) di comunicazione che genera la schizofrenia. La patologia insorge quando una persona, in ambito prevalentemente familiare, viene *costantemente* sottoposta a messaggi di ordine diverso, uno dei quali nega l'altro.

Ma se il doppio vincolo caratterizza contesti relazionali patologici, esso – nella forma di una costante oscillazione tra pensiero *vago* e pensiero *rigoroso* (cfr. la voce "processi stocastici") – è tuttavia

⁸ *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989, p.301.

⁹ Cfr. Bateson, *Mente e natura*, cit., pp. 95-122.

condizione naturale degli esseri viventi, umani compresi. «La teoria del doppio legame – scrive Zoletto – riguarda certi "grovigli" delle regole preposte alla costruzione delle nostre idee e, insieme, *l'acquisizione o conservazione* di tali grovigli»¹⁰.

Ritornato più volte sull'argomento, anche allo scopo prendere le distanze dalle frettolose o false interpretazioni della sua teoria, Bateson, attraverso l'accostamento di "storie" all'apparenza diverse l'una dall'altra, dimostra che il paradosso, la metafora, l'umorismo, il gioco, l'arte esprimono la condizione *naturale* del processo del pensiero e dell'apprendimento: per l'appunto "doppiovincolante". Qualora gli esseri umani (e i mammiferi non umani) fossero in grado di resistere o di respingere il doppio vincolo, tale esperienza può facilitare la creatività.

Consigliamo di leggere *per intero* la parte III di *Verso un'ecologia della mente*¹¹.

ENERGIA COLLATERALE

«Quando do un calcio a una pietra, le fornisco energia ed essa si muove con quell'energia. Quando do un calcio a un cane [...] esso reagisce con un'energia tratta dal suo metabolismo. Quando è l'informazione che "agisce" sull'azione, l'energia è già presente in chi reagisce, prima che avvenga l'urto degli eventi»¹².

Negli eventi della vita si combinano due sistemi energetici indipendenti. Uno è quello della decisione ed è *interno* all'organismo: esso utilizza la propria energia per compiere l'atto che gli spetta – ad esempio l'aprire o chiudere il rubinetto dell'acqua. L'altro è *collaterale* al sistema interno della decisione, e individua la fonte *esterna* d'energia necessaria a garantire il processo – nel nostro esempio, l'energia che spinge l'acqua dal rubinetto.

¹⁰ D. Zoletto, *Il doppio legame. Bateson Derrida*, Bompiani, Milano 2003.

¹¹ Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., in particolare "Forma e patologia della relazione", pp. 199-388. Una buona guida alla lettura di quelle pagine è il saggio di Davide Zoletto citato.

¹² Cfr. Bateson, *Mente e natura*, cit., p. 138

Bateson incluse l'energia collaterale nei sei criteri che identificano una "mente"¹³; per il terzo criterio, "Il processo mentale richiede un'energia collaterale", rimandiamo sempre a *Mente e natura*¹⁴.

EPISTEMOLOGIA DEL SACRO - DOVE GLI ANGELI ESITANO...

Angels Fear (trad. it. *Dove gli angeli esitano*) è il titolo di un libro postumo di Bateson, curato e in parte scritto dalla figlia Mary Chaterine. La frase è tratta da un verso di Alexander Pope: «Ché gli stolti si precipitano là dove gli angeli esitano a mettere piede».

Ci sono territori che non possono essere esplorati con i soli strumenti della scienza, né soltanto con quelli della psicologia. Temi sfuggenti come l'amore, la bellezza, la follia non si prestano ad essere indagati se prima non si è risolta la frattura tra i metodi di indagine della mente e quelli della natura. Bateson era talmente convinto che il carattere unitario dell'esperienza umana non sarebbe mai emerso senza salire di livello rispetto ai campi disciplinari tradizionalmente riconosciuti, che definì *sacra* quella unità, portandola così in un territorio nuovo e sconosciuto per la scienza, dove l'analisi non si applica e dove la metafora resta l'unico approccio possibile. È questo il luogo tradizionalmente esplorato dalle tradizioni religiose, "quei vasti e interconnessi sistemi metaforici" che hanno permesso a uomini e donne di "mantenere il proprio equilibrio nei confronti dell'ecosistema", di coltivare quindi, connessa alla nozione di "sacro", la nozione del *limite*, e di modellare le loro idee e le loro azioni in una Gestalt più vasta¹⁵.

Sono temi delicati, che è pericoloso affrontare senza una giusta epistemologia, ecco perché è bene parlarne con "circospezione e cautela", esitando come gli angeli a varcare la soglia.

Per un approfondimento, non possiamo che rimandare alla lettura integrale di *Dove gli angeli esitano*, e consigliamo di iniziare dal

¹³ Ivi, p. 126.

¹⁴ Ivi, p. 137.

¹⁵ Cfr. il Metalogo "In punta di piedi?", in *Dove gli angeli esitano*, cit.

penultimo capitolo – "A che cosa serve una metafora?" – in cui Mary C. Bateson, con un linguaggio chiaro e rigoroso, ripercorre il pensiero del padre¹⁶.

EPISTEMOLOGIA ED EPISTEMOLOGIA

Bateson parla di una Epistemologia con la *E* maiuscola per indicare la scienza che studia potenzialità e limiti del processo del conoscere comune a tutti gli organismi viventi; e con la *e* minuscola indica l'epistemologia "personale", vale a dire i modi di percepire, di apprendere, di decidere propri di ciascun individuo. Negli esseri umani consiste anche in abitudini di pensiero (cfr. la voce "apprendimento") acquisite, nell'arco dell'intera vita, nell'ambito della cultura di appartenenza.

Inutile illudersi di avere una conoscenza "diretta" delle cose: le differenze tra il mondo biologico e quello materiale sono tali da rendere impossibile conoscere alcunché senza regole di traduzione che ci permettono di estrarre dal mondo materiale le *differenze* che trasformiamo in informazioni. Solo queste sappiamo registrare e solo ad esse sappiamo rispondere.

L'Epistemologia, vale a dire la "struttura che connette" l'intero mondo biologico, è l'interfaccia tra gli esseri viventi (umani compresi) e il mondo esterno – animato e inanimato –, e rimanda alla contrapposizione tra "mappa" e "territorio". La mappa registra le differenze generate dal territorio sotto forma di segni codificati; essa però *non* è il territorio, né le regole per disegnarla vengono direttamente da questo. Credere una cosa del genere è avere "una cattiva epistemologia", dice Bateson.

Rifiutata la divisione tra "mente" e "materia", e prese le distanze da un olismo "misticheggiante" e da un materialismo "rozzo" ("Né soprannaturale né meccanico" è il titolo di un capitolo di

¹⁶ Sugeriamo inoltre la parte IV di *Una sacra unità*, "La salute, l'etica, l'estetica e il sacro", in particolare il capitolo "La struttura morale ed estetica dell'adattamento umano", pp.385-391.

Dove gli angeli esitano), l'Epistemologia di Bateson è il tentativo di una visione del mondo unificata che vede nella mente non una sostanza distinta dalle altre ma una *caratteristica organizzativa*. Come dire che fuori dalla mente che conosce nulla può essere conosciuto e fuori dal mondo materiale nulla vi è da conoscere.

Un buon esempio può essere il sistema di riscaldamento domestico, dove tra gli oggetti materiali dell'impianto va posto anche il padrone di casa. In effetti l'impianto risponde a differenze di temperature che non sono solo quelle oggettive dell'ambiente ma sono anche legate al "sentire freddo" o "sentire caldo" del padrone. Ed egli entra nel processo di autocorrezione del sistema in quanto regolerà di conseguenza il termostato di casa. Né il dato registrato (la temperatura) è del tutto materiale, né la risposta del sistema è del tutto meccanica. La mente del padrone di casa è l'aspetto organizzativo del processo.

Prima di chiudere questa voce è indispensabile accennare ai legami che l'Epistemologia di Bateson ha con la religione e il sacro. Nella religione egli vede l'unico sistema cognitivo che, nella storia dell'umanità, ha fornito un modello dell'integrazione e della complessità del mondo naturale (cfr. la voce "epistemologia del sacro"). Ma non chiede di credere in una religione particolare, bensì nel "sacro", cioè nel tessuto *integrato* del processo mentale.

Di *Dove gli angeli esitano*, che ha per sottotitolo "Verso un'epistemologia del sacro", suggeriamo in particolare i capitoli "Il mondo del processo mentale" (qui il lettore troverà una chiara definizione di Epistemologia) e "Né soprannaturale né meccanico". Un'attenta e suggestiva riflessione sui modi del conoscere, con riferimenti alle moderne tecnologie, si trova nel saggio "Per un'epistemologia 'batesoniana'", di Giuseppe O. Longo¹⁷.

¹⁷ Il saggio è contenuto in *Attraverso Bateson*, a cura di Manghi, cit. (ricordiamo che Longo è un conoscitore "privilegiato" di Bateson, in quanto ha tradotto i suoi libri per Adelphi).

ESTETICA

L'approccio estetico in Bateson vuol significare "fondato sulla sensibilità", in particolare sulla sensibilità alla "struttura che connette" gli organismi viventi tra loro (l'accezione del termine è quindi molto vicina al greco *aisthetikòs*: "Che concerne la sensazione, sensitivo").

Connessa con il sacro e con i criteri del processo mentale, l'estetica, in senso batesoniano, non è quindi quella branca della filosofia che affronta il problema del bello, ma è lo studio dei processi di interrelazione tra organismi viventi, processi attraverso cui gli organismi viventi conoscono e ri-conoscono la bellezza e la bruttezza.

Per un approfondimento della nozione di "mente" legata a quella di "estetica", suggeriamo di Sergio Manghi *La conoscenza ecologica*¹⁸ e di Marco Ingrosso, "Verso un'estetica delle relazioni", in *Attraverso Bateson* (già citato). Sullo stesso tema, con uno sguardo rivolto alla scuola, suggeriamo inoltre "Conoscere è (in qualche modo) ri-conoscere", di Rosalba Conserva¹⁹.

FINALITÀ COSCIENTE

In quanto capaci di pensiero autoriflessivo, gli esseri umani sono in grado di avere consapevolezza dei processi mentali attraverso cui osservano il mondo e organizzano le proprie idee e il proprio agire, e sono (sarebbero) pertanto in grado di *temperare* l'arrogante pretesa di controllare e manipolare il mondo esterno; eppure la coscienza – caratteristica peculiare di noi umani – è per Bateson «la sorgente del nostro potenziale distruttivo».

«Che cosa accade al quadro di un sistema cibernetico – un bosco di querce o un organismo – quando tale quadro è tracciato in modo selettivo per rispondere solo a requisiti di finalità?». L'organizzare il pensiero in termini di finalità ci porta a recidere «archi di interi circuiti»²⁰ e fornisce una scorciatoia per giungere al più presto a ciò

¹⁸ Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹⁹ Contenuto in *Gregory Bateson*, a cura di Deriu, cit.

²⁰ Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp.461 ss.

che desideriamo. Per spiegare un certo evento, dobbiamo di necessità isolarlo dal più ampio contesto entro cui l'evento lo abbiamo osservato, e potremmo con la stessa operazione di "resezione", recidere e quindi *ignorare* i presupposti dei nostri processi mentali e delle nostre scelte conseguenti.

Altrove²¹ Bateson distingue tra "finalità estroversa" e "finalità introversa": quest'ultima, mossa dal desiderio di cambiare non il mondo esterno ma *se stessi*, anziché distruttiva, com'è la prima, può favorire un approccio *estetico* alla conoscenza del mondo.

Sui "guasti" della finalità cosciente rimandiamo al capitolo "Finalità cosciente e natura"²², un saggio del 1968, che a differenza di altri è di facile lettura. Per un approfondimento circa la finalità estroversa e introversa suggeriamo "Azione formale e azione processuale" (cap. 3) nel libro di Giovanni Madonna *La psicoterapia attraverso Bateson. Verso un'estetica della cura*²³.

Sui "rimedi" al finalismo consapevole, per una consapevolezza «che la creatura è globale e sistemica», rimandiamo a "Patologie dell'epistemologia", in *Verso un'ecologia della mente*²⁴.

FORMA/PROCESSO

L'interazione "forma/processo" rappresenta, nel pensiero di Bateson, il modo in cui si organizza e funziona l'intera biosfera. La *forma*, o *struttura*, nell'uso che Bateson fa della parola (*pattern*), si riferisce alle caratteristiche di un sistema: definiscono le sue risposte agli eventi ambientali, regolano i suoi equilibri interni, e corrispondono alle soglie e ai limiti del suo funzionamento, ovvero del *processo* (o *flusso*), così come in un disegno i contorni definiscono i solidi raffigurati²⁵.

Una buona metafora dell'interazione "forma/processo" può essere quella dell'interazione fra gli argini di un fiume e l'acqua che

vi scorre dentro. Gli argini (forma) influenzano l'acqua, nel senso che la contengono e la orientano, e sono più stabili e durevoli dell'acqua che scorre; ma anche l'acqua che scorre (processo), e che è meno stabile e durevole, influenza gli argini, nel senso che li scava e li modella nel corso del tempo.

Per un approfondimento, si rimanda al capitolo "Dalla classificazione al processo", in *Mente e natura*²⁶. La lettura di queste pagine, non facili per chi non abbia consuetudine con il pensiero e la scrittura di Bateson, potrebbe essere accompagnata o preceduta dalla lettura del capitolo "Azione formale e azione processuale" del libro di Giovanni Madonna già citato.

METAMESSAGGIO

«[...] L'idea che la lingua sia fatta di parole è tutta una balordaggine... e quando ho detto che i gesti non potrebbero essere tradotti in "parole pure e semplici" ho detto una balordaggine, perché non esistono "parole pure e semplici"»²⁷.

Ogni enunciazione, avvalendosi di un gran numero di segnali cinetici, contiene e veicola un livello differente e superiore di astrazione, anche non esplicito, relativo sia al contesto e alla relazione, sia alla "verità" dell'enunciazione verbale.

Bateson era interessato alla natura metacomunicativa della comunicazione umana e animale, da cui fa derivare il paradosso, il gioco, il doppio vincolo, il sogno, la metafora...: tutti aspetti della interazione tra esseri viventi nei quali c'è un continuo spostamento di livello e una comunicazione sulla "cornice", vale a dire sul contesto. Rimandiamo al capitolo "Una teoria del gioco e della fantasia", in *Verso un'ecologia della mente*²⁸.

²¹ *Dove gli angeli esitano*, cit., pp. 91 ss.

²² Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 465-479.

²³ Bollati Boringhieri, Torino 2003.

²⁴ Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 521-531.

²⁵ Cfr. la voce "struttura" del glossario di *Dove gli angeli esitano*, cit., p. 318.

²⁶ Cfr. Bateson, *Mente e natura*, cit., pp. 251-268.

²⁷ Cfr. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 43.

²⁸ *Ivi*, pp. 218-242.

PROCESSI STOCASTICI

In un lungo e fondamentale capitolo di *Mente e natura*²⁹ Bateson dimostra che l'*unità* del sistema "combinato" di evoluzione e pensiero è *necessaria*.

Dei due sistemi, uno, il pensiero, «è dentro l'individuo ed è chiamato *apprendimento*»; l'altro, l'evoluzione, «è immanente nell'eredità e nelle popolazioni». Il primo concerne la durata di una singola vita, l'altro numerose generazioni di molti individui.

Il tempo dell'evoluzione è di *tipo logico diverso* da quello del pensiero: i tempi biologici e quelli storici non coincideranno mai. Ma se ci limitassimo a quest'unico aspetto del confronto tra i due sistemi, limiteremmo la nostra attenzione alle sole divergenze. La grande intuizione di Bateson fu quella che, pur differenti nei tempi, evoluzione e pensiero seguono strade parallele: entrambi sono processi *stocastici* (dal greco *stokázomai*: "Lanciare le frecce con l'arco sul bersaglio"), interagiscono solo in parte, in parte non comunicano, ma hanno *struttura analoga*. Analoga infatti è la struttura – doppia – delle loro componenti:

a) una componente deterministica, selettiva, "rigorosa", quindi conservativa

b) una componente casuale, aleatoria, creativa, che prelude al cambiamento.

Il mondo delle "cose vive" può essere perciò assimilato a una grande "tautologia": date certe premesse, dati certi vincoli, date certe possibilità di cambiamento, ogni organismo tende a cambiare mantenendo inalterati i presupposti che garantiscono sia la propria coerenza interna sia la coerenza con gli organismi con i quali esso co-evolve. Se quindi una finalità c'è, nel complicato bilanciamento tra le componenti a) e b) – tra rigore e immaginazione, tra conservazione e innovazione, tra evoluzione e pensiero –, questa finalità consiste, in natura, nel generare e rigenerare la vita.

Il capitolo sopra citato non è di facile lettura. Lo stesso Bateson lo ammette in una nota (p. 234), dove scrive che il lettore troverà

²⁹ Cfr. Bateson, *Mente e natura*, cit., "I grandi processi stocastici", pp. 195-247.

"soccorso" nell'"Appendice al libro", nella quale egli riprende in forma discorsiva (è la trascrizione di una conferenza) la teoria del doppio confronto dei due processi stocastici³⁰.

SPIEGAZIONE E CAUSALITÀ DIRETTA

«Per come è fatta, la logica permette di costruire modelli di catene causali *lineali* [non-ricorsive] grazie al rischioso accorgimento di identificare l'implicazione logica (per cui le idee seguono l'una dall'altra) con la causalità fisica (per cui gli eventi seguono uno dall'altro)»³¹.

Noi siamo immersi in un mondo dove è facile cadere nell'*inganno*, per così dire, della semplice successione lineare, e la struttura linguistica della spiegazione ne ricalca il procedimento: dato un evento A cui segue (nel tempo) l'evento B, A diventa *causa* di B.

È evidente che la causalità e il tempo caratterizzano il mondo fisico, ed è facile che ciò generi in noi l'abitudine di pensiero a spiegare "linealmente" eventi per i quali la causalità diretta è inappropriata o fuorviante (è logica ma non eco-logica). Nel mondo vivente infatti è più appropriato parlare di causalità *circolare*: il cane insegua la lepre, e la lepre a sua volta sollecita, correndo, l'inseguimento del cane; l'insegnante spiega, l'alunno impara, e a sua volta l'alunno, imparando, insegna...

Un altro tipo di spiegazione semplificata è la spiegazione "dormitiva"³². Consiste nell'attribuire "etichette" ("spontaneo", "aggressivo", ecc.) a un comportamento che, in un dato contesto, emerge dall'interazione di più soggetti: invocato un principio esplicativo "interno" a uno solo dei soggetti, vengono ignorati e occultati gli altri soggetti e l'intero contesto.

Alla spiegazione "dormitiva" e a quella causale-lineale, Bateson dichiara di preferire la doppia descrizione e la spiegazione ciberne-

³⁰ Cfr. nota a p. 234; cfr. "Il tempo è fuori squadra", Appendice a *Mente e natura*, cit., pp. 285-295.

³¹ Cfr. *Dove gli angeli esitano*, cit., p. 284.

³² Cfr. *Mente e natura*, cit., pp. 118-119.

tica. Quest'ultima è "negativa": prendendo atto di ciò che si è verificato, si interroga sui vincoli ("energia", "retroazione", "ridondanza") e sulle probabilità che si verificasse ciò che non si è verificato.

Rimandiamo a "La spiegazione cibernetica", un saggio (di lettura piuttosto ardua) che si trova solo nell'edizione ampliata di *Verso un'ecologia della mente*. Sulla teoria della spiegazione, compresa la spiegazione scolastica, suggeriamo il capitolo "Cultura e natura della spiegazione", in *La stupidità non è necessaria*, di Rosalba Conserva³³.

TAUTOLOGIA

Agli interrogativi che ci pongono gli eventi del mondo noi rispondiamo con le nostre *spiegazioni*. Frutto della capacità che abbiamo di "fotografare" il mondo e di "leggere" le foto che collezioniamo con il nostro alfabeto di significati.

La comprensione, quindi, non è legata a un unico tipo di processo mentale, ma deriva dalla combinazione di due linguaggi: uno è quello della *descrizione*, che porta informazioni relative al fenomeno, ma che più è completa e meno fa comprendere, in quanto non sceglie alcun genere di connessione tra i fatti; l'altro è quello della *tautologia*, che non porta informazioni ma solo connessioni tra proposizioni descrittive.

Per un approfondimento, rimandiamo a "Il caso della 'descrizione', della 'tautologia' e della 'spiegazione'"³⁴.

Sempre in *Mente e natura*, parlando di "tautologia vivente" (o "creaturale") Bateson vuole precisare che essa è diversa dalle tautologie che, in un processo *lineare* di causa-effetto, sono (appaiono) governate da leggi meccaniche e deterministiche: un sasso gettato nello stagno formerà cerchi concentrici, una palla da biliardo colpirà l'altra e la sua traiettoria seguirà leggi che siamo in grado di prevedere e di descrivere; invece, un cavallo portato all'abbevera-

toio potrebbe rifiutarsi di bere, la spiegazione di un insegnante potrà non generare la comprensione dell'allievo, e così via. Questo perché nel mondo vivente il cambiamento può sortire effetti *imprevisti*: gli organismi viventi hanno infatti energie proprie, propri pensieri, proprie capacità di correggersi, di decidere quale direzione prendere a seguito di una sollecitazione, ecc.; immersi come sono *nell'ambiente e nel tempo*, daranno nel qui e ora (o in tempi lunghi) risposte più o meno adeguate, reagiranno anche con l'immobilità e col silenzio, anche questa è "informazione", "apprendimento".

Sulla natura "tautologica ed ecologica" del mondo dei processi mentali rimandiamo al Metalogo "E allora?", in *Mente e natura*.

ZERO PUÒ ESSERE UN MESSAGGIO

Zero, che nel mondo fisico corrisponde all'assenza di ogni evento indicativo, può invece avere un significato in un contesto di comunicazione e quindi essere un messaggio, un'informazione (l'informazione implicita in una lettera *non spedita*, ad esempio).

È il ricevente che crea il contesto, e l'acquisizione di questa sua abilità è la sua parte del processo di *coevoluzione*. L'evoluzione nel campo della comunicazione può infatti essere solo coevoluzione, nel senso che all'informazione non si applica la legge della conservazione dell'energia e della materia. I messaggi sono labili e si perdono se non c'è crescita della capacità di reagire al messaggio.

Per un approfondimento rimandiamo a "Dal nulla nasce nulla" in *Mente e Natura*³⁵.

NOTE SULLA VITA DI GREGORY BATESON

Gregory Bateson nasce il 9 maggio 1904 in Inghilterra – a Grantchester – terzo figlio del celebre scienziato (naturalista e biologo) William Bateson, continuatore degli studi di Mendel (a Gregory

³³ La Nuova Italia, Firenze 1996.

³⁴ Paragrafo IX del capitolo "Versioni molteplici del mondo", in *Mente e natura*, cit., pp. 113 ss.

³⁵ Paragrafo VIII del capitolo "Ogni scolareto sa che...", in *Mente e Natura*, cit., pp. 67 ss.

fu dato il nome di Mendel) e a cui si deve la fondazione di una nuova disciplina: la genetica.

Studia al St. John's College di Cambridge, dove aveva studiato anche suo padre e di cui suo nonno era stato rettore. La sua formazione di naturalista ha radici in famiglia, una "famiglia didattica" – come la definì Margaret Mead: «In casa Bateson anche le conversazioni informali e le passeggiate erano occasioni di studio».

Dopo la laurea in scienze naturali, e a seguito di un viaggio di studi sulle orme di Charles Darwin alle Galapagos, Bateson passa all'antropologia ottenendo la laurea nel 1926. Nel 1927 si avventura nel suo primo lavoro sul campo tra i Baining della Nuova Guinea. Qui conosce l'antropologa Margaret Mead, che in seguito sposa e da cui ha una figlia, Mary Catherine. Delle sue prime esperienze di antropologo è testimonianza Naven (1936).

Vive in California, per lungo tempo a Palo Alto (con la scuola di Paolo Alto ha stretti contatti, ma impropriamente viene identificato come esponente di tale scuola), e lavora in varie università e centri di ricerca su progetti che spaziano dalla schizofrenia alla teoria dei processi mentali, dalla cibernetica al comportamento dei delfini, alla classificazione dei messaggi.

Ammalatosi di tumore alle vie respiratorie, scrive in meno di un anno (nel 1978), con l'aiuto della figlia Mary Catherine, *Mente e natura. Un'unità necessaria, già preceduto da una raccolta di saggi dal titolo Verso un'ecologia della mente (1972), libro che lo ha reso famoso e ha contribuito a fare di lui un punto di riferimento per molti giovani ricercatori.*

All'Esalen Institute di Big Sur, luogo caro alla "controcultura" californiana degli anni Settanta, inizia a lavorare a *Where the Angels Fear to Tread* (trad. it. *Dove gli angeli esitano*), un libro sull'epistemologia del sacro, pubblicato postumo dalla figlia Mary Catherine.

Muore a Esalen il 4 agosto 1980.

Bibliografia essenziale

I dati bibliografici degli autori citati in questo volume sono indicati, in nota, nelle pagine corrispondenti.

Nell'elenco che segue abbiamo raccolto solo alcuni di questi libri, e ne abbiamo aggiunto pochi altri, con l'intento di fornire una bibliografia essenziale – un punto di partenza – per chi volesse conoscere o approfondire le premesse (culturali ed epistemologiche) del percorso di studi che noi abbiamo seguito.

- G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, nuova edizione ampliata Milano 2000
- , *Una sacra unità. Nuovi passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1998
- , *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984
- G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- M. Cini, *Un paradiso perduto. Dall'universo delle leggi naturali al mondo dei processi evolutivi*, Feltrinelli, Milano 1994
- G.O. Longo, *Il nuovo Golem. Come l'informatica cambia la cultura*, Laterza, Roma-Bari 1998
- S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Cortina, Milano 1998
- D.R. Olson - N. Torrance (a cura di), *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina, Milano 1995
- W. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna 1986
- A. Portmann, *Le forme viventi*, Adelphi, Milano 1969
- I. Prigogine - I. Stengers, *Tra il tempo e l'eternità*, Bollati Boringhieri, Torino 1989
- M. Sala, *Il volo di Perseo. Bambini e adulti verso un'ecologia dell'educazione scientifica*, Junior, Bergamo 2004
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990
- G. Jervis, *Fondamenti di psicologia dinamica*, Feltrinelli, Milano 1993

Segnaliamo infine alcuni degli scritti di Giuseppe Bagni e Rosalba Conserva.

DI GIUSEPPE BAGNI

- “Formazione/informazione”, in *école*, giugno 1992
- “Il bisogno di senso dell’insegnamento scientifico”, in *Il nuovo Esame di Stato*, a cura del CIDI, Quaderno 2, Loescher/Zanichelli, 1999
- “La sensibilità della trottola più che l’abilità di Geppetto”, articolo pubblicato sul quotidiano “il manifesto” del 30 marzo 2000
- “Oltre la nebbia”, in *Rocca*, n. 21, anno 2000
- “Sul terzo gradino”, in *Insegnare*, n. 10, anno 2002
- “Il passato di fronte”, in *école*, aprile 2003
- “Dopo l’obbligo di istruzione: l’integrazione dei sistemi”, in *Scuola Società Sviluppo - Il diritto di tutti alla cultura*, a cura del CIDI, Loescher/Zanichelli, 2003
- *Una vela per la tartaruga*, prefazione a *Manuale del Sistema di Bell e Lancaster o mutuo e simultaneo insegnamento* (traduzione del 1819), G. D’Anna editore, Firenze 2005 (edizione non per il commercio)

DI ROSALBA CONSERVA

- *La stupidità non è necessaria. G. Bateson, la natura e l’educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996
- *Insegnare e imparare. Elogio della quotidianità*, un volume pubblicato a cura del CIDI di Roma (1999) [raccolge articoli già comparsi su *Insegnare* e su altre riviste, con l’aggiunta di scritti inediti, tra i quali il breve saggio “Verso una teoria ecosistemica dell’apprendimento”]
- “Conoscere è ri-conoscere. Immaginazione e rigore nei processi di apprendimento”, in *Gregory Bateson*, a cura di M. Deriu, Bruno Mondadori, Milano 2000
- “Vecchi e nuovi orientamenti (il mondo tolemaico delle silvie e degli esseri umani)”, in *Iter*, n. 7, 2000
- “Apprendere ad apprendere”, in *Insegnare*, agosto 2000
- “Verso una pace ecologica. Mente e natura nel pensiero di G. Bateson”, in *Ecologica-Mente*, quaderno dell’IRRE Liguria, a cura di M. Parodi, Genova 2003

- “La natura dei discorsi e l’educazione del pensiero”, in *Naturalmente* - rivista degli insegnanti di Scienze naturali, n. 2, maggio 2001
- “Obsolescenza e cambiamento”, in *Naturalmente*, n. 4, dicembre 2003
- “L’educazione scientifica attraverso Bateson”, in *Rivista di psicoterapia relazionale*, editore Franco Angeli, n.19, 2004
- Ha scritto inoltre la voce “Apprendimento” per il dizionario *Sistemica*, a cura di U. Telfner e L. Casadio, Bollati Boringhieri, Torino 2003

Ringraziamenti

Qualche tempo fa Gabriele D'Anna mi chiede di collaborare con la sua casa editrice lavorando a un'agenda-libro, qualcosa da scrivere e da leggere per gli insegnanti. L'idea mi piace e ne parlo a Rosalba. Potevano essere frammenti della nostra quotidianità in classe, ma con Rosalba abbiamo subito capito che c'era il forte rischio di raccontare storie lacrimevoli o sfogare frustrazioni; roba di cui sono già pieni gli scaffali delle librerie.

Ci voleva un filo conduttore che evitasse questi rischi e ci desse la sensazione, scrivendo, di nuove scoperte: non solo raccontare ma anche ricercare.

La cosa per un po' finisce lì. Poi, un giorno, al CIDI di Roma, Rosalba mi fa cenno da lontano, mi viene vicino e mi travolge con un'idea folgorante. Ci scriviamo per un anno intero di scuola, e tutta la corrispondenza sarà vincolata dalla ricerca sull'epistemologia di Gregory Bateson attraverso un approccio narrativo. Capisco al volo che non ci sarà solo da scrivere ma bisognerà rimettersi a studiare: tanto con Rosalba finisce sempre così.

L'idea parte e iniziamo la corrispondenza.

Io scrivo prevalentemente a scuola. In ogni momento libero, Assunta mi vede chino sul computer, e quando si accorge che sono molto preso risponde lei al telefono o corre al posto mio in una classe a riportare l'ordine. Oltretutto lei grida molto più forte di me e ha effetti molto più duraturi sugli alunni.

Assunta conosce quasi tutte le piccole storie che in quest'anno ho raccontato.

A casa scrivo accanto alla cucina. Rossella vede la pila dei libri di Bateson sulla scrivania e ogni tanto si lamenta per il disordine e per il fastidioso rumore del computer sempre acceso. Ma mi tollera e mi chiede di aiutarla solo quando non può davvero farne a meno.

A lei leggo quello che ho scritto solo quando mi piace molto perché Rossella è una critica tremenda, dotata per di più di lingua tagliente. Ma le sue osservazioni sono preziose per frenare la mia scrittura troppo colorita.

Antonio spesso sbircia quello che faccio. Mi ha confessato che lo ha letto anche di nascosto, nel computer. Dall'alto dei suoi diciannove anni palesa superiorità per le vicende dei miei alunni di prima; anche il suo punto di vista mi è utile.

Filippo invece molte volte mi fa raccontare, è molto curioso e credo che il fatto che sia coetaneo dei ragazzi di cui ci siamo scritti con Rosalba abbia grande importanza per me.

Fermo restando che la sua prima domanda è stata chi è questa donna a cui scrivo tanto e perché la mamma non è gelosa...

Durante l'estate, Andrea, Eleonora e Mirella rileggono il lavoro. I loro suggerimenti ci servono molto per la revisione che Rosalba e io facciamo.

Andrea è mio fratello, siamo gemelli. Insegna le materie di Rosalba in una scuola analoga alla sua. Chiaro che le discussioni con lui sono continue e fondamentali. I nostri figli si arrabbiano sempre quando siamo a tavola perché dicono che noi parliamo solo tra noi. Ce lo dicevano anche a scuola. Ci deve essere del vero.

Poi inizia la ricerca dell'editore. Molto difficile perché questo libro è atipico. Mescola stili. Racconta storie e insieme parla di epistemologia.

Sto oramai disperando e sento anche Rosalba scoraggiata. In questo momento ci aiuta molto l'incoraggiamento di Marcello Cini e la prefazione che ha scritto per il nostro lavoro.

Poi una mattina, mentre sono a Catania per un convegno, Rosalba mi chiama e mi dice che l'EGA è entusiasta del libro e pensano di pubblicarlo. Finalmente abbiamo trovato le persone giuste!

Questa è la storia. Resa possibile dalle persone che vi sono nominate.

Le ringrazio tutte.

E poi Rosalba, come ringraziare Rosalba? Non lo faccio, non è possibile.

Beppe Bagni

Ringrazio il Circolo Bateson per aver fornito il contesto appropriato all'esercizio di un pensiero "batesoniano".

Ermanno Testa – direttore del mensile del CIDI, *Insegnare* – per aver letto con partecipazione, non solo di recente ma anche nel passato, i miei scritti, e per quella sua frase ricorrente: «Qui sento davvero la scuola...», che incoraggiandomi a continuare mi forniva ragioni per credere che il tempo speso a scrivere di scuola non fosse vano.

Ringrazio per i loro preziosi consigli le persone (alcune del Circolo Bateson) che hanno letto il libro nelle varie fasi della sua stesura. Scrivo i loro nomi nell'ordine in cui si sono succedute come consulenti: Elena Gagliasso, Luciano Genta, Rita Proietti, Giovanni Nadomma, Elisabetta Loi, Serena Dinelli, Mimmo Benevento, Un grazie particolare a Cecilia Orfei, la cui puntuale revisione ha reso l'intero testo meno frammentato, quasi "armonioso" e ad Angela M. Petrone per la sua sapiente attenzione ai minimi particolari e per aver collaborato con me alla definizione ultima del testo.

Ringrazio infine coloro che hanno reso possibile questa esperienza: i miei studenti e Beppe.

Gli studenti, dei quali oggi pare non si possa (non si debba) parlare che male, e che invece, per una ragione talmente ovvia che non servirebbe nemmeno dirla, hanno curato e garantito, senza saperlo, giorno dopo giorno, la mia crescita umana e culturale.

Beppe, per la sua connaturata sensibilità alle storie, a me tanto necessaria, a integrazione del mio interesse quasi esclusivo per le teorie; per essere stato perciò quell'interlocutore privilegiato in sintonia con un modo di pensare che, attraverso questo libro, noi vorremmo trasmettere.

Rosalba Conserva

Indice

PREFAZIONE di <i>Marcello Cini</i>	7
PREMESSA	17
IL PRIMO GIORNO DI SCUOLA	19
LE LETTERE	23
GLOSSARIO	243
BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE	259
RINGRAZIAMENTI	263