

Le eterne invarianti della relazione vecchi-giovani

Rosalba Conserva

Nel preparare questa relazione ho fatto vari tentativi di prescindere sia dalla mia esperienza di insegnante di scuola, sia dalle più recenti analisi storiche e sociologiche.

Sappiamo bene, però, che le nostre idee, le nostre interpretazioni della realtà ecc. sono nel tempo e nello spazio, ed esprimono perciò la mentalità, la cultura, lo stato d'animo, insomma la soggettività di chi parla, anche qualora si proponesse come 'soggetto collettivo' o 'neutro'.

La consapevolezza di questi **vincoli** potrebbe avere effetti paralizzanti, ma può anche aiutarci ad evitare errori di natura epistemologica - forse lo stesso genere di stessi errori nei quali rischia di cadere chiunque assuma su di sé il compito di educare o istruire altri.

Nel discorso che farò darò per scontata la lettura – suggerita in vista di questo seminario – di due saggi di Bateson: “Innocenza ed esperienza” (DAE) e “Il tempo e fuori squadra” (MEN). A queste e al capitolo “I grandi processi stocastici” (MEN) mi riferirò implicitamente nel mio discorso.

Quanto alle parole 'educazione' e 'istruzione', che nell'uso comune distinguono (qui semplifico) l'una la trasmissione di 'valori', l'altra la trasmissione culturale, le userò entrambe sia nell'accezione corrente sia in quella batesoniana di crescita, apprendimento, cambiamento.

Il mio discorso non intende esaurire la vastità dell'argomento - anzi, lo sfiora appena.

Detto questo, azzarderò due considerazioni preliminari.

(a) Ciò che a me appare un dato 'storico' è che noi sentiamo il bisogno di fare dell'educazione un continuo, insistente **oggetto di analisi** e di dibattito (anche pubblico). Sarebbe qui superfluo spiegarne le ragioni, ma ne esplicito due: una è insita nella natura della nostra cultura, ed è la pratica della spiegazione, della interpretazione, della storicizzazione, del fare chiarezza, del dare un senso alle cose attraverso raffinati ragionamenti; l'altra è nella convinzione – abbastanza diffusa – del fallimento delle nostre più recenti pratiche educative, che viviamo cioè in un periodo di emergenza.

(b) Un altro dato storico è **la fine delle certezze**, che dall'ambito scientifico ha coinvolto altri campi, quello dell'educazione compreso.

Eppure, visto da una distanza maggiore – una distanza che noi oggi non possiamo avere - il ragionare sull'educazione dei giovani e il vivere la relazione educativa come terreno impervio (ad alto rischio di fallimento) potrebbero risultare caratteristiche non proprie del nostro tempo, piuttosto invece come dati che accomunano le culture umane – chissà.

Tenendo conto di questa ultima ipotesi, proverò a riflettere sia sugli aspetti del problema che ci vedono in sintonia con altre culture e in continuità con il passato, sia sulla specificità della nostra cultura e sul nostro presente.

Vengo ora a due premesse generali **sulla natura dell'imparare** (si tratta di cose che tutti sappiamo, ma conviene ricordarle).

Prima premessa: noi – noi organismi viventi – apprendiamo sempre.

Nell'interazione con l'ambiente gli organismi viventi mettono in atto strategie adattative – che tali risulteranno, dopo, alla prova dei fatti: vale a dire che, data una sollecitazione dell'ambiente e data una mia risposta, da ciò che accade dopo io capirò se la risposta è o non è appropriata. Dall'interazione con l'ambiente se ne esce cambiati – nel bene e nel male.

L'apprendimento infatti, e qui mi riferisco alla teoria di Bateson sull'apprendimento (una teoria relativa al mondo vivente in generale, non soltanto al genere umano), va inteso come *cambiamento*: non è una scelta ma una necessità connaturata agli esseri viventi (una pietra che cade dall'alto non apprende a cadere 'meglio').

Molti organismi sono programmati geneticamente (pensiamo agli insetti, oppure agli uccelli migratori notturni: le silvie ad es., allevate in cattività, una volta liberate prendono il volo orientandosi nel cielo); la specialità dei mammiferi umani è che ricominciano da zero. In verità non proprio da zero: nascono predisposti a certi apprendimenti:

- a fare comparazioni
- a procedere per astrazioni (su questo Piaget ha formalizzato la sua teoria relativa all'apprendimento scientifico)
- a trasferire l'apprendimento acquisito in un campo in un altro campo, ed è ciò che chiamiamo *abduzione* (che sia o no appropriata l'abduzione, che sia 'meccanica' o 'intelligente', questa capacità è presente, funziona sempre, nei molteplici casi della vita, compreso l'imparare a scuola, anche se noi - da insegnanti - non ce ne accorgiamo)
- predisposti a sviluppare il linguaggio verbale: nascendo, abbiamo una potenziale, implicita grammatica
- a memorizzare: a richiamare nozioni alla memoria esplicita, a combinare, nella memoria profonda, idee e nozioni ecc.

Seconda premessa: la formulo con una domanda: l'apprendimento culturale (scolastico) è 'naturale?', naturale come lo sono gli apprendimenti che regolano l'interazione con il mondo esterno – come lo è l'imparare a correre, a tutelarsi dagli accidenti, a salire su un albero, come lo è l'apprendimento della lingua materna e così via.

Su questo si arrovellano studiosi di ogni tempo. Qui prendiamo per buona la teoria di Morin: gli esseri umani sono 100% natura, 100% cultura.

Un bambino, un ragazzo – in quanto creatura vivente – *non può non apprendere*, ma può non sapere o non volere apprendere quegli artefatti della nostra cultura che noi chiamiamo 'materie di studio', quei 'contenitori' entro cui storicamente abbiamo formalizzato il nostro sapere - infatti a scuola troviamo in molti ragazzi una certa resistenza ad accettare quella particolare disciplina che chiamiamo 'studio'.

Procedo adesso per punti esplicitando di ciascuno la parola chiave.

(1) equilibrio

Ricordate la metafora batesoniana dell'equilibrista? (l'equilibrista fa continui, piccoli cambiamenti per non cambiare del tutto: per restare fermo sulla corda). Ogni società, nel tendere a mantenere l'equilibrio del sistema, ammette il cambiamento e contestualmente preserva da cambiamenti incauti il suo patrimonio culturale. Per sopravvivere e per progredire deve curare il passaggio alle nuove generazioni di questo patrimonio – il proprio, non un altro. "... è probabile - osserva Bateson in DAE p.263 - che la preferenza per il proprio sistema culturale sia *necessaria e universale*" (corsivo mio).

Storicamente definiti sono anche **i modi**, lo stile della trasmissione culturale: rigidità e flessibilità del sistema educativo - e del singolo educatore - fanno sì che modi e stile vengano cambiati con cautela. L'educatore ha (dovrebbe avere) cura sia della qualità della relazione sia della qualità di ciò che insegna e del *come* lo insegna. Ciò vale sia per l'educazione familiare sia per quella scolastica.

(1a) La trasmissione culturale, che procede in forma *diretta* da individuo a individuo (una sorta di 'lamarckismo' che, escluso dal livello somatico, qui si verificherebbe) non è legato (come nel fenotipo) al DNA, ma all'apprendimento.

Le cure parentali possono esaurire l'educazione e l'addestramento dei piccoli, ma in molte culture – specie nelle culture scritte – i piccoli, già potenzialmente 'esperti' del mondo, passano in contesti esterni alla famiglia, contesti specializzati in materia di apprendimento, dove sono inclusi individui o gruppi di individui a cui viene demandato il compito esplicito di rendere i nuovi nati 'culturalmente istruiti'. Questo compito consiste nell'impartire nozioni, nel far acquisire abitudini di pensiero, sistemi simbolici, linguaggi e registri linguistici, nel ricorrere a mappe descrittive - racconti, mitologie, spiegazioni scientifiche - che forniscono ai piccoli una più o meno rassicurante visione del mondo.

Esiste una **censura** che (nel bene e nel male, giusta o sbagliata che sia) tiene conto del grado di maturazione dei giovani, che è calibrata cioè sulla loro possibilità di capire e sulla loro 'fragilità'.

Per fare un esempio, di recente, in Italia, una parte del mondo pedagogico ha considerato poco 'adatta' ai piccoli la teoria evolucionista (ciò ha generato, come sappiamo, accese polemiche).

La trasmissione culturale consiste anche nel migliorare gli apprendimenti che un individuo e gruppi di individui hanno già acquisito per altre strade e nel cambiare quegli apprendimenti pregressi che la cultura di appartenenza ritiene errati. Pensiamo alla nostra educazione scientifica, che tende a sostituire una visione 'ingenua' del mondo – orientata dalla percezione diretta dei sensi (che 'vede', ad es., la 'fissità' delle specie viventi) con una spiegazione che, fondata su teorie non sempre rispondenti alla 'evidenza' dei sensi, può contraddire la spiegazione 'ingenua'.

(1b) rigore/immaginazione

Nella trasmissione culturale - e qui richiamo la teoria di Bateson sui processi stocastici -, le due componenti complementari del pensiero (conservazione/cambiamento, rigore/immaginazione, determinismo/casualità), le quali strutturano il processo di apprendimento dell'individuo in relazione all'ambiente, si combinano tra loro nella interazione tra società e individuo: i soggetti collettivi (la società e le sue istituzioni) tendono – come ho già detto al punto (1) - a conservare la sempre precaria stabilità del sistema, e accolgono il nuovo attraverso il **filtro critico**, più o meno selettivo, del rigore e della memoria storica; a loro volta, le nuove generazioni, essendo 'senza troppa memoria' e (di norma) con maggiori capacità immaginative, sono più pronte ad accogliere innovazioni anche non collaudate.

Quindi, mentre i vecchi (insegnanti e genitori o chi per essi) cercano di mantenere saldi o di replicare il loro mondo di valori e le loro abitudini di pensiero, dal canto loro i piccoli, essendo organismi viventi e non "macchine banali", dotati pertanto di energia propria per reagire alle sollecitazioni esterne, **oppongono resistenza** per il semplice fatto che crescono e quindi apprendono e quindi cambiano (tendono a cambiare) se stessi, e le mappe descrittive, le mitologie, gli schemi interpretativi che vengono loro imposti. (Tra parentesi: teniamo conto tuttavia che non è esatto parlare di una 'replicazione' pura e semplice: i soggetti (adulti) sono sempre soggetti storici, implicati anch'essi inevitabilmente nelle modificazioni.)

L'educazione e l'istruzione prevedono delle regole e una disciplina: l'educatore premia e punisce.

(2) le punizioni

A parte felici eccezioni, le generazioni passate, compresa la mia, hanno conosciuto le punizioni corporali. La grande novità, oggi, nel mondo occidentale, è l'averle abolite del tutto. Nel passato, e in altre culture ancora oggi, si portavano nel corpo i segni della trasgressione.

Che siano corporali o di altro tipo, è probabile che le punizioni aiutino sia chi trasgredisce sia l'educatore a 'chiudere' una sequenza, a passare oltre, a marcare una differenza; ed è anche probabile che lo stabilire regole (con il corredo di sanzioni per chi trasgredisce) aiuti a definire un contesto gerarchico.

Con differenti modalità e diversa incisività tra cultura e cultura, può succedere che la resistenza ad accettare la struttura gerarchica, l'imposizione di una disciplina, di divieti ecc. accomuni sia chi educa sia chi viene educato. Può anche accadere che da giovani si sia portati a criticare gli aspetti coercitivi dell'educazione, e a lottare per cambiarli (vedi in Italia il '68) e che da vecchi si rimpianga ciò che da giovani si è rifiutato. Potremmo considerare questo cambio di prospettiva (e di giudizio) una dinamica eterna, quindi necessaria – determinata (forse) dal ruolo e dall'età.

(3) emancipazione

David Copperfield viaggia da solo da Londra a Dover (ha 8 anni, è un adulto).

Ogni cultura stabilisce un'età che segna il passaggio tra dipendenza ed emancipazione dalla dipendenza. (La scuola è diventata, nel tempo, il luogo privilegiato della emancipazione.)

(3a) La cura dei nuovi nati, la scelta delle conoscenze da trasmettere, i modi e i tempi dell'addestramento differenziano le società animali tra loro, e differenziano le società umane da altre popolazioni animali organizzate anch'esse su base parentale e/o gerarchica.

L'istruzione dei piccoli, che si svolge in un tempo più o meno lungo, comporta difficoltà di varia natura e tipologia, ed è praticata con modalità diverse e appropriate all'ambiente che il piccolo, poi, dovrà affrontare: una società agricola che visse lungo le pendici di un monte coperto da boschi e che usi l'aratro per seminare sui tratti di terreno già terrazzati, interromperà la cura dei piccoli solo quando essi avranno imparato la tecnica del terrazzamento e quando le loro braccia si saranno irrobustite.

In generale, le società umane stabiliscono un 'tempo della cura' concluso il quale la famiglia o il clan o altre istituzioni (la scuola per esempio) consegneranno i giovani al mondo.

(3b) L'avvenuto passaggio viene ancorato a un **rito**.

Pensiamo ai riti di iniziazione alla vita adulta di tante società cosiddette primitive, e, per analogia, alle prove d'esame che sanciscono la fine di un ciclo scolastico presso molte culture contemporanee. Spesso i

riti religiosi fanno da modello ai riti laici (un rito laico è (era) l'esame di maturità: disposizione straordinaria dei banchi, tempi e modi di apertura delle buste (se la busta viene aperta prima del tempo fissato, cade tutto) ecc.; insegnanti e allievi indossano abiti adatti alla 'cerimonia' ecc.).

La coreografia del rito può essere più o meno elaborata. Può essere anche cruenta. Il rito è per sua natura **rassicurante e inquietante** (e lo è, in generale, ogni pratica educativa).

Quando i riti di passaggio perdono la loro indubitabile evidenza di superamento di una fase 'critica', quando sono meno codificati, o assenti del tutto - come accade oggi - , si possono generare fenomeni di 'crisi continua', non risolta cioè, fenomeni dei quali oggi non siamo in grado di valutare la 'vitalità'.

(4) i luoghi (parlerò della scuola)

Nell'istruire o nell'addestrare i piccoli, le società umane riescono a contenere l'alto rischio di casualità degli esiti non soltanto perché fanno scelte coerenti con l'ambiente esterno e con le capacità di apprendimento dei piccoli ma anche perché curano la **cornice** entro cui l'apprendimento avviene: coreografie, gesti ripetuti, la scansione preordinata e ciclica di orari e programmi e così via, sono tutti messaggi che comunicano tacitamente sulla necessità e sul senso della scuola, e che la scuola ritiene più conveniente non esplicitare a parole ma affidare al rito. In questa cornice, la relazione *asimmetrica*, a livello di ruoli, tra insegnanti e allievi rende chiari i rispettivi ambiti di responsabilità: una organizzazione sociale *gerarchica* (intendendo per 'gerarchico' un contesto dove c'è un 'uno' che assume su di sé la responsabilità di 'molti') permette di individuare i suoi membri, rende possibili azioni personali - se i livelli sono confusi, la libertà è solo apparente, e illusoria la possibilità di scelta.

Oltre che le teorie pedagogiche, o, per dir meglio, in conformità con le teorie pedagogiche, i luoghi dell'istruzione prefigurano, suggeriscono una **estetica** della relazione: le società costruiscono **luoghi** adatti alla formazione dei giovani. In Italia, ma anche altrove, gli edifici scolastici sono riconoscibili per la loro architettura: imponente, 'severa' (a Martina Franca le mamme dicevano: "accompagno il bambino all'Edificio" - non 'a scuola'). La rottura con la tradizione (per fare un esempio, non più entrate diverse per maschi e femmine, non più banchi in fila ma in cerchio ecc.) si manifesta con l'invenzione di spazi diversi: pensiamo agli asili di Reggio Emilia; negli anni Quaranta la scuola di Freinet: la tipografia e l'orto diventano i luoghi centrali dell'istruzione.

Quali che siano, i luoghi sono **protetti** - circoscritti e isolati.

In Somalia, nelle tante scuole coraniche sparse nella boscaglia, troveremo le tavolette, lo stilo, la posizione frontale del maestro ecc. e i rami messi a coprire il tutto. Uscire dal luogo dove avviene l'istruzione è anche superare un confine fisico: una porta, un segno messo per terra.

Le variabili che potrebbero interferire nel processo educativo vanno tenute sotto controllo. Per circoscrivere il numero delle variabili e per poterle controllare e per operare quindi continue ed efficaci correzioni, il contesto entro cui avverrà l'istruzione è bene che rimanga in qualche misura *isolato*.

Entro questo spazio gli adulti decidono (a) che i piccoli devono essere sotto tutela, (b) che devono crescere tra loro - tra pari.

Oltre che per altri motivi, i luoghi dell'istruzione si differenziano tra loro per il fatto che in alcuni domina il controllo dell'adulto (la comunicazione è quasi tutta unidirezionale), altri fanno affidamento sulla capacità autoeducante del gruppo (è ovvio che una combinazione delle due ipotesi è preferibile).

(5) obsolescenza

Nei confronti dei cambiamenti sociali, dell'evoluzione culturale (dei costumi, delle tecnologie ecc.) la scuola è inevitabilmente **in ritardo**.

Una domanda: è giusto preoccuparsi di introdurre nel sistema di istruzione cambiamenti tesi a combatterne l'obsolescenza? Torniamo a quanto ho detto dell'isolamento dei luoghi: teniamo conto che ogni luogo di educazione e di istruzione è un sistema organizzato al suo interno, e che è connesso a e comunica con altri sistemi anche questi organizzati e gerarchici: il mondo della religione, della ricerca, il sistema legislativo, economico: nazionale e oggi 'globale', e così via.

Il cambiamento, perciò, è *inevitabile*.

Per meglio chiarire questo punto richiamo nuovamente la teoria di Bateson sulla doppia struttura dei processi stocastici. La componente creativa del pensiero (dei ragazzi, degli insegnanti) non solo si combina internamente con la componente conservativa, ma quelle due componenti (interne) si combinano, all'esterno, con l'evoluzione sociale e culturale dotata della stessa doppia struttura: il sistema-scuola, quindi, *non può non cambiare*.

Insomma, l'obsolescenza si autocorregge, e l'autocorrezione è tanto più garantita quanto più il sistema si configura nella situazione paradossale di un 'isolamento ben connesso'. Uso qui come metafora il progetto

di Paolo Monti e Laura Rossi del museo di Fiumicino: separato sì dall'onda ricorrente della marea attraverso un muro di recinzione, ma questo muro è fatto di materiale flessibile. Quindi la recinzione protegge il museo dalla marea... 'accogliendola'.

Oggi, in Italia, obsolescenza e isolamento vengono considerati caratteristiche negative. Viene auspicata – dal versante 'progressista' – un massimo di apertura al mondo esterno e alle altre culture. Ciò avviene in un quadro politico ed economico dove convivono – in una sorta di doppio vincolo – accoglienza e il suo contrario.

Vengo quindi a un'altra parola chiave: illusione/delusione (che caratterizza in generale l'interfaccia vecchi-giovani).

(7) illusione/delusione

Una immagine, che qui uso come metafora, è il primo sbarco di albanesi a Bari: sulla banchina del porto essi avevano di fronte due squadre: quella dei poliziotti con i manganelli e quella dei volontari della Croce rossa che li medicavano.

(Entrambe le squadre erano composte da italiani. Proviamo a guardare la cosa con gli occhi degli albanesi: che idea si facevano di noi?)

Oggi tendiamo a educare i bambini alla conoscenza e al rispetto delle altre culture (la scuola è un laboratorio di nuovi atteggiamenti culturali, il cui esito non è del tutto prevedibile). Usciti dal luogo comune (la scuola), dove non c'è differenza, i bambini passano il resto della giornata in luoghi diversi (anche in brutte periferie), e con persone (adulti o giovani) che educano in modi anche profondamente diversi da quelli propri della scuola.

La scuola è destabilizzante: crea le basi della illusione e della delusione.

Ciò vale non solo per i casi in cui la scuola è (viene percepita come) 'migliore' della famiglia, ma anche nel caso inverso.

Apro qui una parentesi (dietro suggerimento di Lucilla Ruffilli). L'elemento destabilizzante dovuto all'attraversamento dalla casa alla scuola e viceversa può essere irrisolvibile. Ci sono situazioni per le quali dobbiamo accettare che siano irrisolvibili. E come si affrontano le situazioni irrisolvibili? La mentalità che occorre per affrontare situazioni risolvibili è la stessa per le questioni irrisolvibili? (chiusa la parentesi).

(7) Apprendimento 2 (apprendere ad apprendere, cambiamento delle abitudini di pensiero ecc: cfr. Bateson "Le categorie logiche dell'apprendimento", in VEM).

Comincio con due preliminari considerazioni. (1) La trasmissione culturale è sì 'diretta' – come ho detto all'inizio -, ma non è 'meccanico' il passaggio dall'impartire nozioni all'apprenderle. Sia in contesti sperimentali sia in contesti reali, l'apprendimento è condizionato anche e soprattutto dalla natura e dalla qualità del contesto stesso, dalla qualità e dalla natura delle persone coinvolte, e dai loro rapporti di relazione. (2) Gli educatori tendono a cambiare l'Apprendimento2 degli allievi (il loro *modo* di apprendere, e - implicitamente - il loro 'carattere'), e ciò avviene a fronte di altri enti educativi (compresa la famiglia, ovviamente) che, come ho detto poc'anzi, potrebbero lavorare in dissonanza con il loro operato.

L'apprendimento scolastico interviene in una fase della vita quando già altri fondamentali apprendimenti si sono sedimentati: si tratta di nozioni esplicite e soprattutto di premesse cognitive implicite (Apprendimento2, per l'appunto) che, agevolate dall'affettività (materna prevalentemente), concorrono alla definizione dell'*epistemologia individuale*. Essendo tutti i sistemi complessi **sensibili alle condizioni iniziali** (e un bambino, un adolescente sono sistemi complessi), queste condizioni iniziali, se turbate oltre la soglia di tollerabilità di un organismo vivente, possono generare sofferenza.

È anche per questo motivo, e cioè per l'elevato rischio di fallimento e di 'turbamento' dell'educazione, qualora fosse protratta troppo nel tempo, e soprattutto quando non si dia un numero sufficiente di educatori all'altezza del compito, che si rende necessario che venga definito un tempo (convenzionale) che chiuda la fase della 'tutela', e che sia tale che i soggetti ne percepiscano la natura e l'importanza.

Di recente abbiamo elaborato la teoria e la pratica della 'educazione permanente'. Se questo è un vantaggio a livello evolutivo, oggi non possiamo saperlo.

(8) la selezione

Nel mondo occidentale, in un passato non tanto lontano, l'istruzione dei piccoli vedeva impegnate le classi sociali benestanti e le famiglie istruite; quasi sempre queste famiglie investivano risorse nell'istruzione non di tutti i figli ma solo di alcuni.

Ciò dimostra che l'istruzione è una impresa **costosa**.

Nelle prime società industrializzate a economia liberista, la scuola per i poveri consisteva nella alfabetizzazione primaria, cui seguiva il lavoro - l'emancipazione economica. Oggi, la crescita industriale viene garantita anche attraverso una campagna pubblicitaria rivolta ai consumi dei più giovani *senza reddito autonomo*. Il crescente consumo, da parte dei giovani, di beni materiali e immateriali superflui costituisce una novità (storica) e una discontinuità di rilievo tra vecchie e nuove generazioni, forse un elemento non secondario di incomprendimento.

(8a) L'istruzione superiore

La scuola tradizionale centrava i suoi obiettivi per un numero quasi sempre elevato di individui attraverso il metodo di una **preventiva selezione** degli individui da istruire: i giovani la cui 'enciclopedia' corrispondeva a quella dei loro insegnanti.

In tempi recenti alcune società (anche non democratiche) hanno **esteso a tutti** la scuola che originariamente era stata concepita per pochi, quindi senza semplificarne troppo i contenuti. Una impresa, questa, che in alcuni casi fa leva sulla competitività e sulla complicità delle famiglie (un esempio: la scuola giapponese), in altri ricorre alla flessibilità dei programmi, al loro adattamento alla pluralità dei casi, al fine, tuttavia, di realizzare l'identico scopo: che a tutti, se pur attraverso strade diverse, sia dato di raggiungere a conclusione di un ciclo scolastico gli stessi risultati. Questo obiettivo, che realizzerebbe una perfetta democrazia, dove qualunque cittadino potrebbe divenire governante, non viene tuttavia raggiunto, ma continua ad essere perseguito - si veda il caso dell'Italia - da alcuni centri di cultura pedagogica e dai partiti 'progressisti'; invece altre società - ad es. quella statunitense e inglese - hanno abbandonato da tempo quel progetto: esse preferiscono una flessibilità dei programmi incentrata sulla differenza di percorsi e di esiti, secondo un modello già sperimentato in un recente passato in Italia (il modello gentiliano): ad alcuni un curriculum 'forte' che prepara alle professioni liberali, ad altri un curriculum 'debole' che prelude ai 'mestieri' o a lavori subalterni.

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

La scuola si trova così nella condizione di dover motivare la *necessità* dello studio attenuandone la durezza, in un'epoca (a parere di molti 'triste', senza speranza) dove l'apprendimento 'disinteressato' appare più scopertamente obsoleto. La scuola deve far convivere le spinte verso la facilitazione e la semplificazione degli studi con la loro natura normativa, non facile, 'tautologica'; l'eleganza di un teorema di geometria - il rigore della formulazione degli assiomi e delle procedure descrittive -, o il sistema metrico di una Canzone petrarchesca, con la loro 'insensatezza' rispetto alle esigenze, alle priorità della così detta 'vita reale'.

(8c) autoreferenzialità

Le scuole tradizionali sottoponevano gli allievi a norme estremamente severe. E ancor oggi, sia che si tratti di indottrinamento (si pensi alle rigide scuole coraniche, dove i piccoli recitano meccanicamente le *Sure* senza che ne venga spiegato il significato, e in alcuni casi senza che l'arabo venga tradotto nella lingua nativa dei piccoli) sia che si tratti di un insegnamento fondato sull'esercizio che segue alla spiegazione/comprendimento, l'istruzione scolastica ha una mai del tutto eliminabile **natura coercitiva**, che deriverebbe dalla sua 'innaturalità' (apparente o reale), e dalla vaghezza dei suoi scopi. Mi riferisco qui non alla 'prima' ma alla alfabetizzazione 'superiore' - letteraria, scientifica ecc. -, che richiede grandi sacrifici di sé, dei quali chi impara non vede spesso la ragione e l'urgenza. Fatta eccezione per certi casi di addestramento in situazioni non simulate, nella quasi generalità dei casi la scuola, pur aperta al mondo esterno, nel simulare situazioni 'altrove reali', segue una (spesso non dichiarata) logica tautologica, autoreferenziale.

(8c) la cornice teorica

Sono le culture scritte quelle che studiano (lo 'studio', nella tradizione borghese, è anche un luogo della casa); le culture a oralità primaria ignorano la pratica dello 'studiare'. Le culture scritte contemporanee hanno inoltre il compito (arduo) di far passare alle nuove generazioni un patrimonio di dimensioni via via crescenti. Perciò **frammentato in discipline**, con i loro linguaggi specifici - e la scienza (ricordiamolo) non è stata scritta nella lingua 'madre': il linguaggio scientifico si studia a scuola.

Riguardo a questi 'oggetti' frammentati che chiamiamo 'materie', 'discipline', forse ogni cultura, non solo la cultura contemporanea, si interroga sul come conferire **unitarietà** all'istruzione. Come sempre accade, pochi o molti che siano, i differenti 'saperi' trovano in chi apprende il luogo della loro connessione, non

sempre, non necessariamente esplicitata (ed è forse questo 'luogo' una fonte di 'creatività' imprevedibile); e trovano anche un luogo esterno, una 'cornice teorica', o un 'sapere privilegiato', che aiuti a percepire il carattere unitario della conoscenza e la sua natura.

Ed è proprio nella scelta del luogo esplicito della connessione tra 'saperi' che le varie storie culturali si differenziano tra loro. In Italia, i programmi della elementare del 1955 ponevano la religione a "fondamento e coronamento". Gentile l'aveva fatto con la cultura umanistica. Per Bateson, come sappiamo, è la 'storia naturale' che farà da cornice a ogni insegnamento: egli è convinto che per correggere quella che chiama "miopia sistemica" occorre inscrivere ogni studio *entro la storia naturale*: "Io vado sempre inciuciando di quella che chiamo 'storia naturale' e dico sempre che senza storia naturale ogni conoscenza è morta, opaca o bigotta" (USU p.345).

(9) fiducia/diffidenza

Oltre che fiduciosa, la società è diffidente: non può fare a meno degli educatori e però non si fida del loro 'potere' sui giovani. (Oggi lamenta il fatto che non esercitano abbastanza potere.)

Elabora criteri di scelta degli educatori, vigila sul loro operato (allontana dalla famiglia un bambino, allontana o mette sotto processo l'educatore: vedi il processo a Braibanti degli anni Sessanta).

Mentre l'intero sistema educativo è oggetto di valutazione, il lavoro del singolo educatore sfugge a criteri di valutazione e di apprezzamento quantitativi, 'oggettivi'; ciò non toglie che coloro che occupano un posto più alto nella gerarchia sociale elaborino strategie di controllo e di valutazione dell'operato (in Inghilterra, "gli occhi della regina"); spesso fallimentari (di recente, il 'concorsono'), o trasferendo alla scuola criteri di mercato: chiudere le scuole che perdono allievi a vantaggio di altre.

(9a) l'educatore

In contesti non sperimentali (vale a dire non artificiosamente isolati), nello svolgere il suo ruolo l'educatore è 'facilitato' da vari fattori: in quanto organismo vivente, è predisposto a co-evolvere con altri (è dotato, cioè, di sensibilità alle relazioni); in quanto già istruito (egli già sa quello che gli scolari devono ancora apprendere) è in grado di 'trasmettere' nozioni; in quanto competente in materia di apprendimento (per lui insegnare è un mestiere) conosce e sa mettere in atto strategie adeguate a favorire apprendimenti differenziati e nuovi - a volte nuovi anche per lui.

Questo solo in teoria. I limiti delle sue conoscenze, delle sue competenze e una scarsa sensibilità - verso gli altri e verso le novità - possono impedirgli di percepire la natura di un apprendimento, di dare un nome agli apprendimenti osservati e di mettere in atto correzioni adeguate - al contesto innanzitutto, il quale comprende non solo chi propone percorsi di apprendimento ma anche la 'personalità' di colui che apprende (vedi punto 7).

Allo scopo di ridurre gli 'errori' dell'educatore e per sollevarlo da eccessivi dubbi - esposto com'è alla relazione diretta con i piccoli -, vengono elaborate teorie su **come** va intesa e praticata l'educazione, teorie che abbiano carattere unitario, di 'universalità' - come abbiamo già visto al punto (8c) - e che, alleggerendo la personale responsabilità dell'educatore, facciano da cornice al suo agire, alle scelte contingenti.

L'educatore ha, a sua volta, una teoria implicita o esplicita della vita e della conoscenza. E può agire nel rispetto di un 'sentire sociale', oppure in difformità dalle regole stabilite (dal contesto sociale e legislativo).

In quest'ultimo caso, per esercitare la sua 'personale coerenza' deve essere 'non coerente' a un altro livello.

Alcuni educatori propongono se stessi come **modello**, ma di fatto un educatore lo è anche quando non se ne rende conto.

L'educatore può perseguire un riconoscimento **dentro** la relazione educativa (vuole sentirsi 'amato'), oppure può scegliere di accentuare il peso e il significato degli 'oggetti' di cui si serve (la materia che insegna), al fine di creare una '**distanza**' - egli non si ritiene un 'missionario' ma un 'professionista', un 'esperto' (se verrà amato dagli allievi, poco gli importa).

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

In qualche caso, la società conferisce all'educatore una quasi 'sacralità'.

(10) raccontare storie

Altro elemento unificante delle culture è il fatto che utilizzano il gioco e le storie per suggerire percorsi immaginativi di cui piccoli e meno piccoli possono non avere esperienza. Difatti quella che chiamiamo 'umanità' è fatta sia di esperienze concrete, vissute, sia della capacità di immaginarle, rivivendole attraverso

storie altrui, conosciute tramite il racconto - i miti, i romanzi, l'arte in generale, anche i resoconti della scienza. Ciò riguarda sia le culture a oralità primaria, sia le culture scritte, comprese le più evolute.

Ancor oggi infatti le società moderne mantengono legami con la tradizione del racconto orale: i genitori (o chi per loro) raccontano ai piccoli sia fatti immaginari sia accadimenti del presente e del passato, dei quali forniscono – all'occorrenza – spiegazioni.

(10a) spiegare

Rispetto ai racconti familiari o alle spiegazioni 'ingenue', la **spiegazione scolastica** ha una sua specificità: è prodotta da uno 'spiegatore' esperto, presuppone un *uditore*, ha carattere pluralistico, perciò amplifica i 'vocabolari di identità' di coloro che ascoltano e comprendono. Chi spiega utilizza resoconti elaborati da altri altrove, e, se li ridecrive in una forma *narrativa*, questa sarà facilmente riconoscibile da coloro cui la spiegazione è diretta.

L'utilità della spiegazione scolastica per lo sviluppo del pensiero in rapporto agli oggetti della conoscenza sarà discutibile (è preferibile sostituire la spiegazione con la doppia, multipla descrizione, come suggerisce Bateson), tuttavia la spiegazione – quando rielabora i resoconti in forma narrativa - è uno strumento che garantisce la persistenza del modello narrativo parlato: un rito che, pur diverso nella sostanza, ricorda nella *forma*, l'antica esperienza collettiva della narrazione come strumento più diretto e privilegiato della trasmissione culturale.

Il 'raccontare storie' incontrava (e incontra tuttora) una mente che "pensa in termini di storie" (Bateson), e che proprio in quanto 'pensa per storie', vale a dire per relazioni e coerentemente a processi interni ed esterni, è connessa al più vasto sistema biologico.

che cos'è un essere umano?

Per concludere, credo che (dovunque e sempre) la scelta dei luoghi, dei modi dell'educazione, della trasmissione culturale ecc. sono una *implicita* risposta alla eterna domanda: che cos'è un essere umano?

E siccome, domani, per dirla con Candido di Voltaire, dovremo "tornare a coltivare il nostro giardino", conviene che rendiamo *esplicita*, che portiamo alla consapevolezza la domanda, anzi la *doppia domanda*: "che cos'è un educatore che si prende cura di un bambino?; e che cos'è un bambino che un educatore se ne prende cura?".

Il guardare le cose da una prospettiva più vasta – come appunto stiamo facendo qui – forse ci aiuterà a guardare con occhi diversi la relazione vecchi-giovani, e a reggere – senza soccombere – la visione catastrofica ("triste") del presente e del futuro delle nuove generazioni (e di noi stessi).

nota

VEM sta per *Verso un'ecologia della mente*

MEN sta per *Mente e natura*

DAE sta per *Dove gli angeli esitano*

USU sta per *Una sacra unità*

L'uso che qui ho fatto dell'aggettivo 'triste', a proposito della nostra epoca, fa riferimento al recente libro di Benasayag e Schmit *L'epoca delle passioni tristi* (Feltrinelli)