

Circolo Bateson, vacanza-studio a Badia Prataglia, agosto 2016  
due storie, raccontate da **Rosalba Conserva**

## **Prima storia**

### **“Che ci faccio qui” ovvero come educare alla responsabilità**

Non so quanti hanno avuto la fortuna di essere in Patagonia, un luogo dove la domanda “Che ci faccio qui?” è lecito porsi.

Matilde ha due figli adulti, i quali vivono e lavorano a Milano, in due case diverse, e distanti l'una dall'altra. Ora che è in pensione, una volta al mese prende il treno, e da Noto, suo paese della Sicilia, li va a trovare, e come succede alle madri di quella generazione, arrivata lì, lava i piatti, cucina, rassetta le due case, ecc. Un giorno si trovava in metropolitana, alle 11 di sera di una domenica come tante, nel vagone semideserto tra immigrati insonnoliti. Lei aveva tra le mani un barattolo con i resti di un ragù, e dalla casa dell'uno lo portava alla casa dell'altro figlio. Fu allora che, guardandosi fino a comprendere l'intera coreografia, si chiese: “Che ci faccio qui?”

Ci sono momenti nei quali è possibile ridisegnare l'esistenza: quando le abitudini - quelle che ci fanno attraversare la vita senza sobbalzi - svelano il meccanismo nascosto che le ha generate. Una fortuna acquisire abitudini, assuefarsi meccanicamente alle questioni di sfondo, e prestare orecchio solo alle piccole dissonanze (ho chiuso bene il barattolo?).

Che c'entra questo con la scuola? Forse è il caso che vi racconti un'altra storia.

Un settembre di qualche anno fa, prima dell'inizio dell'anno scolastico, mi venne assegnata per una settimana una classe di nove studenti del triennio promossi con un 'debito' in Italiano. Costatai subito lacune enormi nella scrittura. E decisi di lavorare su questa.

Io allora insegnavo al biennio, e lì ogni santo giorno dedicavo tempo (e tanto) alla scrittura. Con quei nove ragazzi, invece, avevo solo dieci ore per insegnare a scrivere: missione quasi impossibile. Dovendo contare su dieci ore, impostai la lezione sull'analisi di testi scritti da loro. L'obiettivo: migliorare la capacità di autocorrezione, portarli alla consapevolezza gli automatismi sbagliati. Quindi, limitare l'attenzione a quegli errori che è possibile correggere attraverso l'esplicitazione di norme convenzionali, attraverso esercizi che, *ripetuti*, generano automatismi corretti. Ma non è di programmazione didattica che voglio parlare, anche perché, come dirò tra poco, non ci fu storia.

Una lezione scolastica non va mai come desideriamo che vada: c'è l'imponderabile, e noi insegnanti siamo diventati esperti nel fronteggiare le variazioni di programma. Chi arriva in ritardo, chi ha dimenticato la penna... La lezione si fa lo stesso. A tutto c'è rimedio. Così si dice. Invece non a tutto c'è rimedio: se fra le inadempienze ce n'è una cruciale, la lezione non si fa (come voler rammendare un vestito avendo a disposizione

una sedia, una luce ben orientata, l'ago, il filo, ma non il vestito). In quella settimana di settembre, con quei nove ragazzi, ogni giorno le cose andavano come era prevedibile che andassero: c'era chi arrivava in ritardo, chi non portava la penna, chi aveva dormito poco e chiedeva di andarsi a prendersi un caffè al bar della scuola, ecc. Tutto regolare, tutto rimediato, anche alla svelta. Però, quando la bidella ha prestato la sua penna, quando l'addormentato s'è svegliato, la lezione non si può fare: su nove ragazzi uno solo aveva portato il compito.

Io da tempo mi sono andata convincendo che i comportamenti non si cambiano con i discorsi. Agli alunni miei del biennio non mi affannavo mai a raccomandare le cose che dovevo necessariamente fare: le assegnavo e basta. Curavo semmai di congegnare l'assegnazione dei compiti in modo che non fosse possibile non farli. E quando qualcuno non li faceva, non chiedevo mai: perché? chiedevo solo che mi dicesse sì o no: se ciò che sarebbe stato oggetto della lezione di quel giorno l'aveva studiato o non l'aveva studiato.

Forse è utile che chiarisca meglio una questione preliminare. Abituamente capovolgevo il procedimento della lezione: partivo da ciò che gli studenti già sapevano, e che avevano dovuto studiare prima a casa. Non spiegavo mai cose di cui non sapevano niente. Spiegavo invece partendo da conoscenze condivise: a casa, da soli, il capitolo sulla civiltà micenea va letto, studiato, memorizzato, anche con esercizi scritti (titolazione di sottoparagrafi, frasi riassuntive riportate al margine del libro, ecc.). Il giorno successivo spiegavo la civiltà micenea (per procedere così non occorre essere insegnanti particolarmente geniali: occorre soltanto un buon manuale).

È vero che i ragazzi vengono a scuola con il loro 'vissuto' (per quanti sforzi facciano, il vissuto non potrebbero impacchettarlo e lasciarlo a casa). Questa, che è una premessa ovvia, è diventata da qualche tempo oggetto di preoccupata attenzione, quasi di studio. L'abitudine a rendere pubblici gli affari privati è un bene o un male. Non so. So che molti (adulti e ragazzi) sono diventati psicologi dilettanti. Provate a chiedere agli studenti cosa hanno fatto a scuola nell'anno precedente: un campionario di casi di vita, tutte le sfumature delle disgrazie umane, ecc. Che cosa hai imparato l'anno scorso di scienze naturali? di aritmetica? E lui: Stavo bene (o male) con i compagni... Il professore di matematica non ci faceva uscire per la merenda ... ecc. E così, quando Dantuono si avvicina alla cattedra con aria di dolente complicità, e mi dice: "Devo dirle una cosa, ho un problema, ieri mio nonno...". Io lo guardo dritto e dico: "Non hai fatto l'esercizio?" E Dantuono: "È successo questo: io sono tornato a casa, e allora mia madre..." E io: "Sì o no?" Lui: "No". Io: "Basta così". Prendo il registro, metto una crocetta accanto al suo nome e aggiungo: "Puoi andare a posto".

Per indurre l'idea che quel che conta a scuola è comportarsi come chi va a scuola occorre essere un po' crudeli. Occorre far fare agli studenti un'esperienza chiara, netta, affinché il discrimine tra impegno e disimpegno (scolastico) non sia sfumato, e occorre che i motivi del disimpegno *non divengano oggetto di valutazione*. Non hai fatto i compiti, però... però hai avuto una buona giustificazione, una discreta giustificazione, una sufficiente giustificazione... Come vedete, il voto viene assegnato alla giustificazione, e ciò mette in ombra l'oggetto vero, che non avrebbe bisogno di essere

giustificato, perdonato; serve semmai che venga *recuperato*. Giustificato ottimamente l'esercizio non svolto, questo scomparire, può non farsi più (Con mio nonno ho già avuto ottimo, perché rischiare, studiando i fenici, un quasi sufficiente?).

Passando nove ore a settimana nella prima G era facile per me capovolgere le abitudini dei miei studenti (occorre solo determinazione e molta coerenza). Piano piano, senza che se ne accorgessero, gli atteggiamenti acquisiti fino ad allora cambiavano, e l'essere valutati soltanto per ciò che conta nel contesto, li rendeva responsabili (direi dippiù: adulti).

Il vissuto, per carità, non scomparire. Ma il fatto che il nonno non sostituisce più i fenici non mi pare cosa di poco conto.

Io non sono una psicologa. So bene, però, come funziona l'apprendimento. E così, quando mi capita di parlare di scuola, suggerisco sempre ai colleghi di specializzarsi in teorie dell'apprendimento. *Che ci faccio qui?* significherà allora prendere la penna, il foglio, darsi l'anima per completare quella frase, per dare significato a quella definizione che pare scritta in arabo, per dare una risposta elegante a un quesito formale...

Però siccome le storie mi piacciono tutte, e quelle senza finale no, trovo modo, luogo e tempo giusti per farmi raccontare com'è andata. "E allora, tuo nonno, che gli era successo?" "Mi' nonno?!" E il compagno "Stavi a di' prima... ch'era ruzzolato..." E Dantuono: "Ma de che?"

Se l'era scordato. Se l'era inventato? (giustificazione-nnonno: voto: insufficiente.)

P.S. Anche noi adulti avevamo, alla loro età, un bel prontuario di disgrazie familiari da raccontare in caso di bisogno. Quelle furbizie, però, si combinavano con l'attenzione distratta dei maestri e delle famiglie. Voglio dire proprio questo, che oggi è cambiato il modo di atteggiarsi in contesti identici. Questo raccontare il vissuto si combina oggi con una attenzione perseverante, esegetica; e trova conferma, e si consolida in un clima di spettacolarizzazione della sofferenza: gli autodafè di certe reti televisive mettono impudentemente allo scoperto la zona 'sacra' della relazione tra persone. Vorrei proprio sbagliarmi. Ma il mio dissenso sincero credo sia giusto esprimerlo. Non fosse che per rendere avvertiti i giovani della caduta negli eccessi, della caduta di stile, della ineleganza di certe aperture di sé incaute e semplificate. Possiamo aiutare questi giovani solo restituendo dignità al vissuto, il quale convive con la dignitosa domanda: "Che ci faccio qui?" E quanto alle storie vere - e tante, alcune dolorose davvero -, insegniamo loro a non usarle per secondi fini. Avremo lasciato l'esperienza del dolore - così necessaria alla loro educazione sentimentale - non disturbata dalla furbizia.

## **Seconda storia**

### **Calibrazione e retroazione**

Oggi in IG correzione corale degli esercizi di grammatica. Urla da tutte le parti, c'era chi scandiva interamente la frase che aveva completato sul libro, chi si univa in coda alla frase fingendola propria, chi sosteneva il coro recitando una litania di frasi senza

senso, i due casinisti dell'ultimo banco in piedi, le braccia alzate, e al mio "giusto!", il segno di vittoria, la 'ola', come allo stadio.

Quando la correzione non è automatica, ci sono ragazzi che puntualmente alzano la mano e senza tema di sbagliare o di fare brutta figura dicono quello che sanno o un pensiero che in quel momento gli passa nella testa. Altri devi stanarli, devi costringerli, altrimenti non parlerebbero mai, nemmeno se ufficialmente interrogati. Non sempre l'insicurezza poggia sull'ignoranza - questo noi lo sappiamo bene -, qualche volta è proprio il contrario: chi più sa diviene più cauto, perché ha preso atto della "vasta oscurità dell'argomento" (per dirla con Bateson).

La cautela, però, può essere estrema, paralizzante... e questo mi ricorda Giovanni De Pace, un allievo davvero singolare che anni prima avevo nell'ultima classe del triennio. Era il classico secchione. Anzi, non classico: esagerato, quasi patologico. Anzi, senza quasi: patologico. I casi estremi, si sa, ci illuminano sulla "verità" delle nostre teorie sull'universo. Come quando ingigantisci una fotografia (mi viene in mente "Blow-up" di Antonioni) e vedi ciò che nel formato normale c'è ma non era alla portata della tua percezione.

Giovanni si riteneva mai pronto per essere interrogato, prendeva tempo, mancava sempre - a suo dire - qualche dettaglio. I suoi quaderni erano fitti fitti di una calligrafia chiara e minuscolissima, e mentre il professore spiegava Giovanni aggiungeva tra una riga e l'altra una frase, una parola. Anche i suoi libri erano zeppi di frasi sue, scritte con la matita sottile, per far entrare nei margini e tra le righe ulteriori annotazioni. I compiti ritardava a consegnarli: non aveva studiato abbastanza, non aveva scritto con la dovuta (!) precisione - diceva. I compagni lo amavano e lo proteggevano, perché era mite, generoso. E poi, la sua bravura di scolaro era ottenuta con tale sacrificio di sé che poteva costituire per i compagni solo il modello da evitare. Giovanni quindi li rendeva soddisfatti del loro essere dei bravi-comuni, dei comuni bravi ragazzi.

In vista della maturità ci impegnammo a scuoterlo dalle sue fissazioni, e il giorno dell'esame sedette dietro a lui un compagno sveglio, che riuscì a evitare ciò che tutti temevamo (e cioè che non consegnasse in tempo il tema), e di forza gli strappò il foglio e lo costrinse a consegnarlo.

Questa storia mi sembra un chiaro esempio di come insistere pedantemente nel correggere il più delle volte non modifica anzi *rinforza* l'Apprendimento 2, e cioè lo stile dell'apprendimento (giusto o sbagliato che sia). Giovanni restava infatti impigliato nel singolo caso: questo, nel retroagire su di lui, gli suggeriva via via una prestazione più precisa, all'infinito..., e la rincorsa gli impediva il salto di livello: l'autovalutazione, vale a dire la *correzione di sé*, quella forma/processo complementare alla retroazione che Bateson chiama "calibrazione".

A differenza di altri animali, noi umani siamo in grado di utilizzare entrambi i processi correttivi. Praticando il tai-chi - una combinazione necessaria di calibrazione e retroazione - io l'avevo capito benissimo. Inoltre il tai-chi, nel darmi strumenti per autovalutarmi, mi rendeva meno difficile insegnare ai ragazzi a valutarsi attraverso i modi della mia valutazione. E c'è di più: mi educava a procedere per *abduzione*, a spostare cioè in altro campo ciò che imparavo in uno specifico campo: come vado imparando il tai-chi / come spiego a scuola un qualsiasi argomento.

Incontrai Giovanni due anni dopo gli esami. Me lo trovai davanti all'uscita di scuola: "Ora suono la chitarra - disse -. Ho capito finalmente quello che volevo fare". Era tornato a vivere al suo paese d'origine, nella provincia di Asti, e lì avrebbe fatto l'agricoltore. Era un altro, come liberato, non più timido e curvo ma spigliato, quasi 'audace'. Mi volle portare al bar: prendiamo un caffè? (lui bevve una grappa e fumò un paio di Marlboro).