

C'è una zona grigia, che va dal versante dell'handicap - grave o leggero che sia - a quello della generalità degli studenti: un'area sfumata, dai confini sempre più incerti e che, però, si ingrossa sempre di più. È qui che incontriamo ragazzi in difficoltà, oppure danneggiati dalla propria storia psico-sociale, o ragazzi, anche molto vitali, con problemi di semplice adattamento, i quali però respingono un assetto più o meno costrittivo, ma inevitabilmente tale, come quello scolastico, e se ne sentono respinti.

Ciò che di nuovo sta succedendo in questi ultimi anni è che un numero sempre crescente di ragazzi scivola in questa zona grigia, si rifiuta alla scuola ed infine abbandona. Vogliamo in più segnalare un fenomeno che si aggiunge a tutti gli altri e che rende ancora più allarmante la situazione, ci riferiamo alla frequenza scolastica sempre più sporadica, ad un diffuso assenteismo. Il fatto è che si tratta di ragazzi normali, appunto vitali e per niente stupidi. Se questo succede, e succede sempre più spesso, abbiamo il dovere di riflettere: la 'patologia' non può essere in loro, ma nella relazione fra loro e il sistema scolastico.

La cultura della scuola, la mia cultura è capace di capire questa zona grigia? Di interrogarla e di lasciarsi interrogare per capirla?

I veli che ci separano da questa realtà sguisciante sono più d'uno, come sempre, e non ultimo quello delle differenze generazionali. Ci sono sempre state, qualcuno dirà. È vero, e infatti c'è sempre stato un conflitto generazionale e un problema di comunicazione fra giovani ed adulti. Ma, nel frattempo, è il contesto che è enormemente cambiato: questo conflitto oggi non avviene più nella cornice di un'educazione autoritaria. Naturalmente dell'educazione autoritaria in quanto tale nessuno sente mancanza o nostalgia, in ogni caso essa era proprio un dispositivo sociale per soffocare questo conflitto sul nascere, per contenerlo e richiedere agli individui, che ne erano capaci, di adattarsi. Quelli che non vi riuscivano, o addirittura non ne avevano nemmeno l'opportunità, erano messi in conto da questo sistema educativo e lasciati a se stessi. Oggi sappiamo di dovercene occupare.

Un'altra differenza di contesto è dovuta alla velocità di cambiamento, che è tipica dell'adattamento culturale oggi richiesto, mentre la lentezza dei cambiamenti, fino a tempi storici a noi molto vicini, 'giustificava' la sostenibilità di una educazione tutta autoritaria e la sua efficacia. L'obsolescenza veloce dei saperi e i continui mutamenti che attraversano le nostre società richiedono una educazione fortemente centrata sull'autonomia intellettuale degli individui, che – è vero – è sempre stata la misura di un buon successo nella crescita culturale, ma era lasciata ad una maturazione 'spontanea' e prevista per pochi. Era un sistema formativo per i ceti dirigenti; il sistema di istruzione di massa, che stiamo cercando di mettere in piedi e che è richiesto dalla nostra organizzazione sociale, vuole fornire invece la formazione adeguata a tutti i cittadini di una democrazia complessa. Rosalba Conserva, in un suo articolo sull'apprendimento in corso di stampa, a questo proposito scrive:

“Questo obiettivo, che realizzerebbe una perfetta democrazia, dove qualunque cittadino potrebbe divenire governante (Gramsci), non viene tuttavia raggiunto, ma continua ad essere tenacemente perseguito da una pedagogia democratica (si veda il caso dell'Italia); invece altre società – quella statunitense e inglese – lo hanno abbandonato del tutto: esse preferiscono una flessibilità dei programmi incentrata sulla differenza di percorsi e di esiti, secondo un modello gentiliano: ad alcuni un curriculum 'forte' che prepara alle professioni liberali, ad altri un curriculum 'debole' che prelude ai 'mestieri'.”

In ogni caso, ci si dovrebbe ricordare del consiglio di Gregory Bateson di avere cura, quando si cerca di costruire qualcosa di nuovo, che il Nuovo sia migliore del Vecchio: un sistema educativo di massa è non solo nuovo ma è un programma sociale mai tentato prima da una cultura umana a livello dell'istruzione formale, dell'apprendimento cioè di un sapere formalizzato da un ceto colto,

tutto mediato dalla scrittura, un sapere che non è nato per essere di tutti. Ciò pone serissimi problemi epistemologici, che però porterebbero il discorso in una direzione diversa da quella richiesta in questo momento.

Ecco noi vorremmo ragionare sul Nuovo tenendo sempre a mente quella raccomandazione.

Ci vogliamo occupare di questa zona grigia, perché abbiamo la sensazione che nella scuola di massa la nettezza dei confini fra le zone si vada sfumando e questo è sempre un segno che qualcosa sta cambiando, si sta riorganizzando in altra maniera, si ridefinisce. E non stiamo parlando solo dei nostri alunni, perché lo stesso processo coinvolge anche noi insegnanti. Infatti da tempo ragioniamo su questi cambiamenti, mentre questi avvengono, in una rincorsa che a volte può sembrare vana.

Ma chiediamoci: qual è il contesto sociale nel quale avvengono tutti questi cambiamenti?

E' sorprendente come le società del consumo, così Atlan chiama le nostre società occidentali, rischino di convergere, per un effetto non voluto, con modelli di società utopico-totalitarie, laiche o religiose che siano, nel produrre e riprodurre individui 'banali' nel senso di von Foerster e Dupuy.

Un sistema fatto di individui banali, in quanto tali fortemente determinati e prevedibili, apparirà altrettanto prevedibile e facilmente controllabile da un osservatore esterno.

Nel nostro caso ci interessa di più andare a vedere cosa succede all'interno di un siffatto sistema. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, il fatto che un sistema sia prevedibile non significa che sia facilmente influenzabile dai suoi componenti, anzi al contrario essi lo determinano - è vero - ma non nel senso che lo possono cambiare. Lo possono determinare solo in quanto esseri banali: non c'è spazio di libertà alcuno in questo sistema per i suoi componenti; perciò esso è prevedibile e controllabile solo per un osservatore esterno. Ma agli occhi di un osservatore interno la visione è completamente rovesciata: proprio perché non lo può cambiare, egli non si riconosce nel sistema al quale appartiene, infatti egli viene banalizzato dal sistema, non è banale in sé; d'altra parte non può cambiarlo, perché ogni comunicazione significativa fra gli individui del sistema è caduta, il processo di comunicazione si è estremamente impoverito, e cambiare o influenzare un sistema è un processo sociale che avviene nella e attraverso la comunicazione.

Un sistema banalizzato è un sistema di relazioni che non produce più senso per i suoi componenti, e perciò non esprime più capacità di coesione sociale al suo interno.

E questo non è il rischio che sente di correre la scuola? Un rischio in cui si sentono intrappolati tutti, studenti ed insegnanti; anche noi insegnanti, visto che siamo i figli, tutt'al più i padri, non certo i nonni dei nostri tempi, e che forse pure noi non abbiamo alcun piacere ad essere banalizzati.

Un corpo sociale fortemente banalizzato tende inesorabilmente a disgregarsi secondo logiche particolaristiche (bande, tribù, etnie, confessioni religiose etc... tutte incapaci di dialogare tra loro). Segni di questo genere ne vediamo tanti intorno a noi, soprattutto nella scuola si manifestano in modo drammatico; per anni ci siamo preoccupati della crescente demotivazione e degli abbandoni scolastici e ora facciamo i conti anche con una frequenza sempre più sporadica, tutti segni di svuotamento e perdita di senso della scuola.

E se proviamo a dare di questi fatti una lettura non banale?

Il nostro sistema di istruzione è nato su una premessa, che si è rivelata fragile: molti insegnanti hanno cominciato il loro lavoro all'insegna di una convinzione molto laica, che cioè dovessero trasmettere esclusivamente sapere o saperi; laica perché questa posizione era animata da una certa diffidenza per indottrinamenti di ogni genere e da una corrispondente fiducia a priori nella capacità e possibilità degli individui di orientarsi liberamente sul terreno dei valori, senza subire condizionamenti, così come il contesto democratico di per sé garantirebbe.

Cosa questa per niente scontata e anzi smentita decisamente da un sistema di relazioni sociali che banalizza gli individui; del resto anche l'autonomia va appresa e solo un contesto di comunicazione molto ricco e ridondante può favorire il suo apprendimento.

I nostri alunni dove e quando dovrebbero apprenderla? E, invece, nei loro attuali contesti di apprendimento (famiglia, scuola, gruppi di amici, rapporto con le strutture di consumo, con i media etc.) cosa apprendono?

“Facciamo come se ignorassimo che i valori che gli individui favoriscono ‘spontaneamente’ risultano il più delle volte da determinazioni inconsce e meccaniche del desiderio, e che sono queste ultime che a loro volta modellano i valori sociali di cui ci preoccupiamo di assicurare la trasmissione. In altri termini, i meccanismi del desiderio individuale trovano un rafforzamento sociale per opera di una educazione interamente accaparrata dal saper oggettivo ... Il risultato è di nuovo controproducente: lungi dal preservare la diversità individuale, questo sistema rafforza la tendenza all’uniformazione. L’oggettività del sapere scientifico e la determinazione dei progetti attraverso il solo meccanismo del desiderio si rafforzano l’un l’altro per affogare la diversità delle persone nell’uniformità e nell’unidimensionalità di un desiderio socializzato. Il consumo, sotto l’apparenza della libertà e della diversità, riproduce l’uguale a sé a livello delle persone, mentre le sole novità determinanti si producono a livello delle macchine, attraverso l’innovazione tecnologica. Ora, quest’ultima non obbedisce ad altro che alla propria logica, indipendente da ogni progetto e da ogni valore o modello coscientemente elaborati.”¹

Le nostre società sembrano trovarsi in una fase della loro storia in cui si misurano continuamente con ‘effetti non voluti’, nonostante la crescente potenza e precisione dei loro mezzi, o forse per questo:

“La critica delle grandi istituzioni della società industriale passa necessariamente attraverso il riconoscimento dei loro effetti non voluti, non intenzionali, ‘contro-intuitivi’, che sorprendono perfino coloro che pretendono di esserne padroni. Oltre certe soglie critiche di sviluppo, esse producono il contrario di quello che tutti si aspettano da loro: la medicina fa ammalare, la scuola istupidisce, il trasporto immobilizza e le comunicazioni rendono sordomuti. ... Una produzione efficace di quei grandi valori che si chiamano salute, cultura, sapere, etc., si basa necessariamente sull’autonomia degli individui e dei piccoli gruppi. Il ruolo delle istituzioni ‘eteronome’ è altrettanto fondamentale, ma deve limitarsi a favorire le condizioni materiali e simboliche di quella autonomia. Quando domina il modo di produzione industriale, avviene tutto il contrario: l’eteronomia, invece di vivificare l’autonomia, la distrugge, rendendosi in tal modo sempre più necessaria e legittima e sempre più distruttiva.”²

La scuola rischia, forse, in certi casi di divenire ‘un’agenzia di banalizzazione’ di insegnanti ed alunni?

E se provassimo a guardare alla fuga di molti dalla scuola, e al senso di costrizione che comunque provano quelli che ci rimangono, come ad un segno di fuga dalla banalizzazione?

Questa può essere una lente epistemologica efficace per visitare questa zona grigia, perché affonda le sue radici in un problema serio di descrizione di creature che si autodescrivono.

Dovremmo almeno essere tutti d’accordo che ‘dar un calcio a un cane, non è la stessa cosa che dar un calcio a un sasso’, un sasso si fa la sua bella traiettoria, che è tranquillamente calcolabile, un cane invece morde o meglio non si sa cosa può davvero fare.

Così analogamente, se guardiamo alla nostra esperienza di insegnanti non solo dal punto di vista dell’insegnamento della nostra disciplina ma anche da quello dell’apprendimento, allora ci rendiamo conto che il nostro lavoro ha a che fare con il sapere, sì, ma all’interno di una cornice. Cioè nel quadro di una relazione ricorsiva fra insegnante e alunno, nella quale avviene quel processo, in parte sempre misterioso, attraverso il quale qualcuno impara qualcosa, ed impara sempre qualcosa, giusta o sbagliata che sia. E questa relazione non è certo regolata dalle leggi della fisica ma semmai da quelle della comunicazione, è una relazione fra esseri viventi e non è regolata né dalle leggi del mondo inanimato, né da quelle che regolano la relazione conoscitiva fra essere vivente e mondo inanimato, anche se questa riguarda in modo pregnante il nostro insegnamento.

“L’epistemologia tradizionale, la cosiddetta ‘normalità’, resta sconcertata davanti al fatto che le ‘proprietà’ sono soltanto differenze ed esistono solo in un contesto, solo nell’ambito di una relazione. Facciamo astrazione dalle relazioni e dalle esperienze di interazione per creare ‘oggetti’ e per corredarli di caratteristiche. Analogamente restiamo sbalorditi davanti alla proposizione che

¹ H. Atlan, *Tutto non può essere*, hopefulmonster ed., 1995, Torino, pag.17.

² J-P Dupuy, *Ordini e disordini*, hopefulmonster ed., 1986, Firenze, pag.10.

il nostro stesso carattere è reale solo nell'ambito delle relazioni. Facciamo astrazione dalle esperienze d'interazione e di differenza per creare un 'sé', che continuerà (sarà 'reale' o cosale) anche senza relazioni."³

Vogliamo dire che l'apprendimento di un sapere che riguarda il mondo fisico avviene all'interno di una relazione fra esseri viventi, calato cioè in un 'ambiente' di comunicazione. Perciò, anche se insegniamo discipline diverse, tutti siamo impegnati nello stesso tipo di relazione e tutti siamo interessati allo stesso modo a capirne qualcosa di più: impegnati ad insegnare discipline fortemente e rigorosamente strutturate (vogliamo ricordare che è pur sempre questo il primo compito istituzionale della scuola, la quale non è, non deve essere, un'esperienza totalizzante) ciò lo dobbiamo comunque fare all'interno di una relazione che ahimè non obbedisce alle chiare regole della logica. Se A è più grande di B, e B è più grande di C, allora se ne deduce che A è più grande di C; abbiamo a che fare con delle relazioni asimmetriche che vengono tutte considerate transitive. Ma come avverte Bateson:

*"...nei processi psicologici la transitività delle relazioni asimmetriche non sussiste: la proposizione P può essere premessa per Q, Q può essere premessa per R, e R può essere premessa di P."*⁴

Trattare le relazioni psicologiche 'come se' fossero logiche può condurre a una comunicazione infelice, cioè a *'non riuscire ad apprendere vivendo con chi impara'*, il che produce e significa violenza nella relazione, in tutte le forme che può assumere questa violenza...significa non riconoscere l'aspetto coevolutivo della relazione insegnante-alunno. Ecco perché questo aspetto deve diventare centrale nella formazione di tutti gli insegnanti, non solo di alcuni, di quelli che hanno più ore o impegnati nel Cic....

Ogni insegnante si trova alle prese con quello che possiamo chiamare il **paradosso dell'educatore**, per coglierlo in tutta la sua pregnanza epistemologica affidiamoci ad Italo Calvino, il quale racconta che quel giorno, al tramonto, come di solito faceva, il signor Palomar scese fino al mare per farsi una nuotata., si immerse, e quando riemerse ecco lì sulla superficie calma dell'acqua la spada del sole venirgli incontro. Partiva dall'orizzonte e, non c'erano proprio dubbi, puntava dritto su di lui per fermarsi a poca, pochissima distanza dalla sua testa.

Un omaggio speciale a lui solo?

Gli piacque pensarlo, lo fece e nuotò un po' in questa illusione. Ma poi dovette riconoscere che quel raggio di sole non brillava solo per lui sulle acque scure e tiepide al tramonto, ma anzi:

"...: ognuno ha un suo riflesso, che solo per lui ha quella direzione e si sposta con lui. Ai due lati del riflesso, l'azzurro dell'acqua è più cupo. 'E' quello il solo dato non illusorio, comune a tutti, il buio?' si domanda il signor Palomar. Ma la spada s'impone ugualmente all'occhio di ciascuno, non c'è modo di sfuggirle. 'Ciò che abbiamo in comune è proprio ciò che è dato a ciascuno come esclusivamente suo?'"⁵

Ogni ragazzo che impara è Palomar, ogni insegnante è un vecchio nuotatore come il signor Palomar, Palomar junior e senior nuotano insieme... Quella spada, quel riflesso non è nelle mani di nessuno, nasce dall'orizzonte e raggiunge chiunque, ovunque due occhi guardino l'orizzonte.

"...Tutto questo avviene non sul mare, non nel sole, - pensa il nuotatore Palomar,- ma dentro la mia testa, nei circuiti tra gli occhi e il cervello. Sto nuotando nella mia mente; è solo lì che esiste questa spada di luce; e ciò che mi attira è proprio questo. E' questo il mio elemento, l'unico che io possa in qualche modo conoscere..."⁶

Nessuno impugna quella spada, perché nessuno può raggiungerla, è sempre lì davanti a noi, a pochissima distanza. Sono squarci di luce quelli che ci scambiamo in ogni comunicazione, riflessi che serpeggiano e guizzano sull'azzurro cupo e già scuro del mare al tramonto...

³ G. Bateson, *USU, Una descrizione formale delle idee esplicite, implicite e incorporate e delle loro forme di interazione*, casa ed. Adelphi, Milano, 1997, pag. 301.

⁴ G. Bateson, *VEM, Una teoria del gioco e della fantasia*, Adelphi, Milano, 1976, pag.226.

⁵ I. Calvino, *Palomar*, Oscar Mondadori, Milano, 1994, pag. 16.

⁶ I. Calvino, *ibidem*.

Ecco, dal punto di vista epistemologico il paradosso dell'educatore sta tutto in quella domanda che si fa il signor Palomar: *'Ciò che abbiamo in comune è proprio ciò che è dato a ciascuno come esclusivamente suo?'*

Noi insegnanti dovremmo guidare ognuno dei nostri alunni ad appropriarsi di ciò che è esclusivamente suo e dovremmo farlo in quel buio, unico dato non illusorio, che è comune a tutti.

Nei pressi di un tempio zen giapponese, c'è un grande albero che distende i suoi lunghi e possenti rami tutto intorno, è contorto, sembra che il suo profilo sia stato disegnato nell'aria dal vento. Da vicino si capisce che la sua crescita secondo quell'andamento è opera di una sapiente imbracatura di corde, tiranti e bastoncini. Che senso ha far crescere a forza un albero in maniera che sembri spontaneamente cresciuto così? Non si sarebbe ottenuto un risultato simile lasciandolo crescere, appunto, spontaneamente? Già, sarebbe vero, ma non staremmo a farci questa domanda. Quell'albero 'costretto a crescere spontaneamente' è un koan vegetale, un paradosso zen. E conosciamo la passione zen per i paradossi, per quelle situazioni che Bateson ha chiamato di **doppio vincolo**, tali da sembrare assolutamente insolubili, tali da diventare patologiche, ma che possono anche evolvere creativamente aprendo una strada nuova, escogitando una nuova possibilità. In realtà, la vita è intessuta di doppi vincoli che continuamente ci richiedono piccoli e grandi saggi di creatività. Il nostro lavoro di insegnanti, che avviene tutto attraverso e nella comunicazione, è poi caratterizzato alla radice dal doppio vincolo, è come se prescrivessimo ad ogni alunno una scoperta, ciò che è esclusivamente suo, senza avere assolutamente idea di cosa dovrebbe scoprire e soprattutto senza avere nessun controllo del suo processo di scoperta. Si potrebbe dire che, invece, sappiamo benissimo cosa devono 'scoprire': i concetti e i contenuti delle discipline insegnate. Non è così semplice, perché allora saremmo solo dei libri di testo vivi che parlano. Perché allora le conoscenze sarebbero trasferibili. Perché allora esisterebbe un processo di apprendimento standard. Già nel 1944 Bateson avvertiva:

*"Anche nei curricula istituzionalizzati dell'istruzione superiore possiamo riscontrare analoghe tendenze alla frammentazione delle conoscenze in pezzetti separati. Vediamo che viene attribuito un grande valore alle informazioni fattuali e che i progressi degli studenti sono misurati soprattutto attraverso la percentuale di domande fattuali slegate cui sono capaci di dare una risposta corretta. In effetti gli studenti vengono preparati a vivere in un mondo eterogeneo, in cui le generalizzazioni sono difficili da adoperare, e vengono addestrati a un modo di pensare adatto ad un mondo del genere."*⁷ Ecco una delle componenti della banalizzazione.

Chiediamoci, invece, cos'è la mente, come funziona una mente che apprende?

*"La mente non contiene cose o maiali o persone o rospi ostetrici o altro, ma solo idee (cioè notizie di differenze), informazioni su 'cose' tra virgolette, sempre tra virgolette. Analogamente, la mente non contiene né tempo né spazio, ma solo idee di 'tempo' e di 'spazio'. Ne segue che i confini dell'individuo, ammesso che siano reali, non saranno confini spaziali, ma piuttosto saranno simili ai cerchi che rappresentano gli **insiemi** nei diagrammi della teoria degli insiemi o ai fumetti che escono dalla bocca dei personaggi dei **comics**."*⁸

Insomma l'insegnamento non consiste, e non può consistere, nel porgere le conoscenze come si può fare con un bicchiere di vino, e l'apprendimento non consiste in una bevuta. Il tutto non si risolve con traslochi di conoscenze che attraversano i confini delle persone, da una persona ad un'altra, ammesso che esistano i confini del sé. L'apprendimento, quello significativo, è un cambiamento profondo del sé, non cambiano solo i contenuti, come se il sé fosse un contenitore e nulla più. Parlando di apprendimento e cambiamento, Bateson scrive:

*"...l'apprendere cose sul 'sé' in un modo che può condurre a un qualche 'cambiamento' del 'sé'. In particolare, prenderò in considerazione i cambiamenti dei confini del sé, e magari anche la scoperta che non vi sono confini o forse che non esiste un centro."*⁹

⁷ G. Bateson, *USU, Determinanti culturali della personalità*, Adelphi, Milano, 1997, pag.53.

⁸ G. Bateson, *MEN, Versioni molteplici della relazione*, Adelphi, Milano, 1984, pag. 178.

⁹ G. Bateson, *MEN, ibidem*.

Che cosa vuole dirci Bateson affermando che il sé forse non ha confini e che forse non esiste un centro?

Tutti noi ci percepiamo come dei sé definiti e riflettiamo poco, anche se la letteratura del Novecento ha dissodato questo terreno di riflessione in lungo e in largo, sul fatto che il nostro sé non è un sé autistico (forse non a caso è così difficile penetrare un sé autistico) ma è tale, si fa e cambia nella relazione con l'altro, come abbiamo scritto prima con le parole di Bateson: *'Facciamo astrazione dalle esperienze d'interazione e di differenza per creare un 'sé', che continuerà (sarà 'reale' o cosale) anche senza relazioni'*. Tutto ciò che avviene, invece, avviene nella e grazie alla relazione, nel processo di comunicazione che è la relazione. Quindi in questa prospettiva non è di nessun'utilità l'idea di un centro del sé, semmai conviene immaginare un baricentro della relazione, come un punto strategico, temporaneo e mutevole, del processo di comunicazione.

Il concetto di relazione è un vecchio concetto, molto usato e perciò anche abusato; spesso viene trattato secondo quello che Bateson chiama **'principio dormitivo'**, responsabile di una serie di spiegazioni dormitive, che contengono cioè un errore epistemologico, il quale consiste appunto in un uso 'distratto' del concetto di relazione.

Nel *Malato Immaginario* di Molière uno studente, agli esaminatori che gli avevano chiesto perché l'oppio faceva dormire, rispose: "Perché, sapienti dottori, esso contiene un principio dormitivo." Naturalmente una spiegazione dormitiva non spiega un bel nulla, l'errore epistemologico sta nel fatto che quello studente si richiamava ad un principio interno ad una sola delle componenti della relazione, il principio dormitivo contenuto nell'oppio, invece che prendere in considerazione l'oppio in relazione con l'organismo umano.

Ci si potrebbe chiedere: ma in fondo che cosa cambia?

Cambia che solo dal punto di vista della relazione diventano comprensibili fenomeni di assuefazione o d'immunizzazione: se la tossicità, per esempio, fosse niente altro che la proprietà di una sostanza, essa dovrebbe sempre e comunque sortire lo stesso effetto e invece nel mondo delle creature viventi non è così, tantomeno lo è nel mondo della comunicazione umana.

Nella relazione insegnante-alunno l'apprendimento è reciproco, niente di quello che succede riguarda ed ha a che fare solo con l'uno o con l'altro, non a caso Bateson sostiene che *"la relazione è sempre un prodotto della descrizione doppia"*, in questo caso quella dell'insegnante e quella dell'alunno, e la relazione, se c'è e non viene negata, è l'interazione continua fra le due descrizioni, che in questo modo si modificano reciprocamente in continuazione. Aver cura della relazione in questo senso significa curare il contesto dell'apprendimento reciproco, che è il contesto di tutti i contesti di apprendimento dei nostri alunni. Significa predisporre quella cornice che renda possibile, assistito e sorretto, quel processo difficile e faticoso che è l'apprendimento come cambiamento del sé. Da questo contesto gli alunni apprenderanno stili di relazioni, stili di comunicazione, stili cognitivi, comportamenti e abitudini mentali che condizioneranno, eccome, la loro educazione e il loro apprendimento più strettamente scolastico.

Naturalmente la scuola non è l'unico luogo nel quale i ragazzi apprendono qualcosa, ci sono altri contesti di apprendimento che non sono affatto nel nostro raggio di azione, ma è giusto e ragionevole aspettarsi da un luogo istituzionalmente preposto all'educazione dei cittadini che esso si differenzi da tutti gli altri per la cura che mette proprio nella costruzione del contesto di apprendimento, che questo apprendimento possa essere correttivo, cioè elemento di autocorrezione, che il sistema si dà per evitare pericolose derive, che pure ogni sistema sviluppa e produce.

Bateson scrive che le sue ricerche antropologiche nel tempo gli hanno insegnato: *"che spiegare per esempio il comportamento orgoglioso rimandando all'<orgoglio> di un individuo non porta ad alcuna conclusione. Né si può spiegare l'aggressione ricorrendo all'<aggressività> istintiva (o magari appresa). Una spiegazione siffatta, che sposta l'attenzione dal campo interpersonale a una fittizia tendenza, o principio o istinto o che so io, interiore, è, ritengo, un'enorme sciocchezza, che serve solo a nascondere i problemi reali"*¹⁰

¹⁰ G. Bateson, *ibidem*, pag. 179.

In poche parole, per spiegare il comportamento di un individuo non possiamo cavarcela chiamando in causa il suo ‘carattere orgoglioso’, perché:

*“Tutti gli aggettivi relativi al carattere devono essere ridotti o estesi in modo da poterne dedurre la definizione da schemi di interscambio, cioè da combinazioni di descrizione doppia”.*¹¹

E poco oltre aggiunge:

*“L’orgoglio è l’ammirazione condizionata data dallo spettatore, **più** la risposta dell’attore, **più** un aumento di ammirazione, **più** l’accettazione dell’ammirazione... (Interrompete la sequenza dove volete!).”*¹²

Ora, per concludere, se uno studente manifesta segni di demotivazione, di estraneità al contesto scolastico e di disagio, sarà magari anche vero che altri contesti hanno rafforzato e rafforzano tutto ciò, ma intanto si può far qualcosa: offrirgli ciò che evidentemente nessun contesto gli ha finora dato, se quelli sono i comportamenti che ha appreso. Certo, ciò che non si dovrà fare è convalidarglieli. Non stiamo dicendo che è facile, perché l’alunno proporrà, e non può fare altro, proprio quei comportamenti così come li ha appresi e tenderà a convalidarli, bisogna invece costruire delle situazioni, dei contesti di apprendimento all’interno dei quali egli possa scoprire che le sue premesse, le sue convinzioni, sulla relazione non sono vere in assoluto, ma appartengono solo a certi contesti e non a tutti quelli possibili.

*“Io sostengo che esiste un apprendimento del contesto, un apprendimento che è diverso da ciò che vedono gli sperimentatori, e che questo apprendimento del contesto scaturisce da una specie di descrizione doppia che si accompagna alla relazione e all’interazione. Inoltre, come tutti i temi di apprendimento contestuale, anche questi temi di relazione si autoconvalidano. L’orgoglio si nutre di ammirazione; ma poiché l’ammirazione è condizionata – e l’orgoglio teme il disprezzo dell’altro – ne segue che non vi è nulla che l’altro possa fare per diminuire l’orgoglio. Se mostra disprezzo, egli rinforza ugualmente l’orgoglio.”*¹³

Siamo in un cul de sac? Sì, in un doppio vincolo. Come ogni doppio vincolo non è risolvibile se si rimane all’interno dello stesso schema di interscambio e di interazione che lo ha prodotto, perché al suo interno le cose sono messe in modo tale da confermare i comportamenti che vi si sono evoluti: *‘se mostra disprezzo, egli rinforza egualmente l’orgoglio’*. Prima di proseguire con questo discorso, bisogna sottolineare che le cose vanno così non perché ci sia qualcosa di sbagliato, e quindi di necessariamente patologico, negli schemi di interscambio; se così non fosse, se cioè non ci fosse possibilità di autoconvalida, questi schemi non avrebbero nessuna stabilità, nessun apprendimento stabile sarebbe possibile, nessuna relazione stabile, anche la memoria verrebbe compromessa o sarebbe superflua. Si sarebbe perennemente in preda alla sindrome di Gurdulù, un personaggio del *Cavaliere Inesistente* di Italo Calvino, solo corpo e privo di identità, nominato da Carlo Magno scudiero del cavaliere inesistente, privo di corpo e un senso dell’identità molto spiccato (!). Gurdulù non è, si può dire, almeno per quanto riguarda la percezione di se stesso; infatti *diventa* ogni cosa che gli sia davanti: oca, un albero di pero, o la zuppa che sta mangiando.

Insomma l’autoconvalida è un dispositivo indispensabile a garantire la persistenza, la stabilità appunto, di sistemi di idee, di culture, e della percezione del sé. *Ma* è anche una resistenza al cambiamento di abitudini profonde e di tutto ciò che è stato oggetto di un apprendimento significativo. La resistenza al cambiamento è indifferente tanto alle buone abitudini che a quelle cattive, sia le une che le altre sono difficili da correggere o meglio da eliminare. Solo un cambiamento radicale di contesto di apprendimento può offrire il terreno sul quale un individuo può apprendere premesse nuove e diverse della propria relazione con gli altri e con il mondo.

Sia gli Usa che l’Australia sono società nate da una immigrazione inizialmente forzata di europei; negli Usa i primi profughi europei furono dei perseguitati per ragioni religiose, poi via via si sono aggiunti altre genti per lo più spinte ad emigrare per condizioni di estrema miseria; in Australia i primi arrivati non erano altro che criminali comuni deportati in terre lontane, poi anche lì

¹¹ G. Bateson, *ibidem*, pag. 179.

¹² G. Bateson, *ibidem*, pag. 181.

¹³ G. Bateson, *ibidem*.

molti altri si sono aggiunti con il tempo. Ci si sarebbe, viste le origini, dovuto aspettare che la società australiana avesse da esprimere un potenziale di violenza maggiore della società americana, e invece non è stato così: perchè? La moneta nazionale australiana fu pensata da un famoso falsario deportato in quel continente insieme ad altri delinquenti....questi delinquenti in un contesto completamente nuovo, anzi da costruire secondo nuove premesse, hanno realizzato un mondo di relazioni sociali, che non è certo perfetto, come tutte le cose umane, ma meno violento del tessuto sociale americano.

Vogliamo concludere con le parole già citate di Dupuy, il quale individua il compito delle istituzioni nel *'limitarsi a favorire le condizioni materiali e simboliche'* dell'autonomia individuale, crediamo che insieme all'istruzione sia questa l'opera di educazione più profonda che attende la scuola.

BIBLIOGRAFIA

Gregory Bateson, *Mente e natura*, Adelphi ed., Milano, 1984.(MEN)

Gregory Bateson, *Verso una ecologia della mente*, Adelphi ed., Milano, 1976.(VEM)

Gregory Bateson, *Una sacra unità*, Adelphi ed., Milano, 1997.(USU)

Su Gregory Bateson , in particolare sul processo educativo:

Rosalba Conserva, *La stupidità non è necessaria*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

C.Albanese, C.Bettarini, M.Corsetti, A.D'Attilia, L.Ruffilli, M.D.Simeone, *I modi dell'imparare*, Carocci ed., Roma, 1999.

Henri Atlan, *Tutto non può essere, educazione e verità*, hopefulmonster ed., Torino, 1995.

Jean-Pierre Dupuy, *Ordini e disordini, inchiesta su un nuovo paradigma*, hopefulmonster ed., Firenze, 1986.