

### 13. I VINCOLI NECESSARI ALLA LIBERTA'

#### A e B

Invitato a parlare delle sue teorie, nel corso di un incontro conviviale tra esponenti del mondo politico della California, Bateson fece un discorso incentrato sulla particolare responsabilità di chi prende decisioni di vasta portata: chi governa un Paese dovrebbe conoscere la storia naturale: non dovrebbe ignorare “i mesi della gravidanza delle cerva e l'ora i cui figliano”, disse citando “Il Libro di Giobbe”.

“Giobbe, come ricorderete, è ricco, felice e giusto e forse anche un po' compiaciuto di sé. Ha un Dio che è esattamente come lui e che quindi si vanta con Satana delle virtù di Giobbe. Satana, che è forse la parte più reale della personalità di Giobbe, profondamente nascosta e rimossa, si mette all'opera per dimostrare che in realtà la santocchieria di Giobbe non vale niente. Alla fine, dopo infinite sofferenze, un Dio ora meno pio e pedante parla a Giobbe in mezzo al turbine; e in tre capitoli del più straordinario sermone che sia stato mai scritto gli dice che lui, Giobbe, *non conosce affatto la storia naturale*.

Sai tu quando figliano le camozze  
e assisti al parto delle cerva?  
Conti tu i mesi della loro gravidanza  
e sai tu quando devono figliare?”

In *Dove gli angeli esitano*, da cui ho tratto questa citazione (pp. 118-119), Bateson riprende la tesi di fondo di *Mente e Natura*: la vita intera è fatta di sistemi mentali: una rosa, un lago, un essere umano, una società di individui sono sistemi mentali legati ai processi mentali dell'intero ecosistema. La politica di uno Stato sarà quindi più responsabile se gli uomini che lo governano prenderanno decisioni compatibili con le possibilità umane e dell'intero pianeta di comprenderle e di sopportarne i costi; se riconosceranno, insomma l'ecologia della mente. Bateson era infatti convinto che lo studio dei processi mentali e dei processi di pensiero costituissero la base per “integrare in modo nuovo l'epistemologia dei sistemi viventi”; se questa nuova interpretazione si fosse diffusa, “la gente avrebbe affrontato in modo diverso i problemi dell'equilibrio biologico, della guerra e della pace.” (DAE p. 275)

Proviamo a trasferire il discorso di Bateson dalla politica alla scuola. Coloro che insegnano intervengono sulla crescita e sull'apprendimento degli studenti, vale a dire sulla epistemologia di sistemi viventi. Le responsabilità degli insegnanti sono quindi paragonabili a quelle di chi governa: entrambi agiscono su processi evolutivi, e quindi su una ecologia più vasta. E se i governanti dovranno conoscere la storia naturale, gli insegnanti potranno ignorare come cresce e si evolve un organismo che vive? Per usare le parole di Bateson: “Come si deve interpretare la responsabilità di coloro che si occupano dei sistemi viventi?” (DAE, p. 272)

Sappiamo bene che la differenza fra un insegnante e un allievo non è solo una differenza di ‘enciclopedie’; un insegnante è piuttosto un esperto dell'apprendimento, e le cose che sa (i contenuti delle discipline) potrebbero essere anche poche. Egli possiede però un più vasto sapere: sa come si impara a imparare, sa utilizzare le conoscenze per creare contesti di apprendimento nei quali *egli stesso apprende*. La disposizione ad apprendere e l'attenzione al contesto fanno dell'insegnante un intellettuale di tipo particolare. A differenza di un intellettuale erudito che parla - attraverso libri, conferenze - al pubblico che avrà *scelto* di ascoltarlo, un insegnante non viene scelto dagli interlocutori, e questi non sono il suo ‘pubblico’: sono un piccolo tratto della sua storia.

Scrivono Bateson: “Negli anni sessanta gli studenti lottavano per la ‘pertinenza’; e a mio avviso un qualunque A è pertinente a un qualunque B se A e B sono entrambi parti o componenti della stessa storia.” (MEN p. 28)

Che il contesto d'apprendimento comprenda entrambi - che l'insegnante con i suoi allievi costituiscano cioè un'unica storia - potrebbe apparire quasi un'ovvietà: si può *insegnare* solo in relazione a persone che *imparano*. Ma non è così ovvio che un insegnante *pensi a sé* come *definito* in primo luogo da questa relazione (e non è altrettanto ovvio che lo pensi uno studente). I discorsi che oggi ricorrono, forse più che in un recente passato, dentro e fuori della scuola, sulla ‘incultura’ dei giovani creano (e rimandano agli stessi

giovani) un'immagine dello studente che, per l'evidente grossolanità dei tratti, serve per lo più a fare salva l'immagine dell'insegnante. Negando la "pertinenza" tra A e B alcuni insegnanti si illudono che, in quanto A, *non* sono responsabili di B. Se dovessimo dar credito a certi discorsi, dovremmo concludere che, paradossalmente, gli studenti sono un *ostacolo alla professione docente*. (E questo mi ricorda una signora che mi aiutava nelle faccende di casa quando i miei figli erano piccoli: se ci assentavamo tutti per un lungo periodo, al nostro ritorno diceva: "In questa casa si lavora bene solo quando non ci siete voi!")

In tutti i tempi gli insegnanti (quelli anziani, o i 'conservatori') hanno rimpianto la scuola del passato. Ogni processo di cambiamento deve fare i conti con una certa resistenza ad ammettere le novità; eppure le cose cambiano sempre: questo è accaduto nel passato e accade anche oggi. Può succedere, tuttavia, che la velocità o la natura del cambiamento travolgano, osservava Pasolini, eterne, consolidate regole. Diceva al suo ipotetico allievo Gennariello: "Tu mi dirai: 'le cose cambiano. 'O munno cagna'. E' vero. Il mondo ha eterni, inesauribili cambiamenti. Ogni qualche millennio, però, succede la fine del mondo. Ed è quello che è successo tra te e me" (1).

E può darsi che le cose stiano così, oppure che le cose stiano in modo che qualcuno possa vederle così, che gli anziani avvertano, cioè, tra sé e i giovani una discontinuità tale da far pensare loro che il filo, anche sottile, che lega di solito due generazioni si sia questa volta spezzato, e che un mondo sia finito del tutto.

La conservazione della 'cultura del passato' può essere vista come un necessario correttivo alla ossessiva ricerca della 'modernità'; ed è utile al mantenimento dell'identità sociale, delle istituzioni, e quindi della scuola, una certa resistenza ad accettare "la fine del mondo". Ma la scuola che certi insegnanti di oggi rimpiangono non è la scuola del passato, è piuttosto *l'immagine* della scuola che, nel ricordo, hanno potuto (e consapevolmente o inconsapevolmente voluto) sintetizzare di quel passato. Noi preferiamo ricordare quello che è opportuno ricordare tutte le volte che vogliamo stabilire delle differenze, allo scopo di garantire la persistenza di ciò che vediamo minacciato dal nuovo. Ed è un vantaggio che qualcuno salvi un'immagine della scuola come operosa, produttiva e anche rigorosa. Se, per esempio, accettassimo tra le novità quella che gli studenti *non sono tenuti ad impegnarsi nello studio*, che possono cioè non collaborare *individualmente* alla costruzione del proprio percorso verso la conoscenza, verrebbe meno un presupposto che giustifica l'esistenza stessa della scuola.

Lasciati a se stessi, tutti gli organismi apprendono: ma in quanto processo consapevole e troppo spesso rigidamente programmato, l'apprendimento scolastico non è del tutto naturale. Al suo progetto concorrono *tutti* coloro che vi partecipano: ogni storia individuale collabora al progetto di 'un'unica storia'. La scuola è infatti un sistema *organizzato*, e in questo senso funziona come ogni sistema vivente: le singole parti della 'mente-scuola' co-evolvono. Detto in termini di *responsabilità*, tutti sono responsabili del successo o del fallimento del progetto. Nel proprio 'dominio' ciascuno è responsabile di sé; e poiché questo "sé" non è un'isola ma cresce adattandosi agli altri, ciascuno è responsabile, anche, del progetto intero.

Questa legge generale ammette tuttavia, nella prassi, frequenti e numerose deroghe (la scuola non è una macchina perfetta); può succedere, per esempio, che *uno studente non studi*, o che *un insegnante non insegni*. E ciò può non mettere in discussione le premesse del sistema. Se vogliamo pensarla come una macchina, diremo che la scuola è una macchina prodigiosa: continua a funzionare anche quando si guasta e nessuno la ripara.

Spesso un insegnante vorrebbe tracciare i confini delle proprie responsabilità, perchè solo delimitando le proprie potrà riconoscere quelle degli altri: degli studenti, dei genitori, anche dei 'cattivi maestri', di quei colleghi, cioè, con i quali potrebbe avere profonde ragioni di dissenso ma con i quali tuttavia deve concordare il suo lavoro. In certi casi l'insegnante che vive con disagio lo stare dentro un progetto 'scombinato' viene tentato di farsi carico di 'tutte le storie', e finisce col prendere su di sé responsabilità non sue. Dalla posizione così poco rassicurante che si è scelto, guarda quasi con invidia quelli che 'trasmettono il sapere' e non si fanno troppe domande: "portano avanti il programma", come sono soliti dire, e creano contesti nei quali ogni anno raccontano la stessa storia, e cioè la propria biografia.

La "scuola di massa" non è fatta soltanto di un gran numero di studenti non tutti di qualità; è fatta anche di un gran numero di insegnanti senza qualità. Pensiamo, per esempio, a quelli che trattano gli studenti come fossero macchine dal funzionamento prevedibile. E invece, poiché impara, è in grado di prevedere, uno studente non è diverso da tutti gli animali, che sono in questo mondo le uniche cose veramente imprevedibili.

A scuola capita spesso che in certe sezioni il numero degli studenti che non hanno i requisiti di "sufficienza" in una certa materia sia per anni sempre lo stesso. Il fenomeno, inspiegabilmente regolare considerata l'irregolarità dei processi viventi, si spiega - ci dicono - con il "disamore allo studio" (come se

si potesse amare o non amare al di fuori di una relazione), oppure con i “dati iniziali” - pessimi - che i test di ingresso “avevano già registrato”. Ma in quei “dati iniziali” non sono forse compresi anche gli insegnanti di quelle classi? Non sono compresi i test, e i criteri di scelta e di valutazione dei test? I test stabiliscono in anticipo ciò che è ‘importante’ osservare; pertanto la risposta a domande pre-ordinate è una risposta alle *aspettative* di chi pone le domande: perché allora non sottoporre a verifica anche queste?

Convinti che nella scuola precedente gli studenti non abbiano imparato pressoché nulla (e questo non è quasi mai vero: gli studenti piuttosto non sanno *dire* quello che sanno e sanno fare), alcuni insegnanti si comportano come se iniziasse per i loro allievi l’anno zero della loro istruzione.

L’esperienza (il più delle volte straordinaria) maturata nella scuola dell’obbligo, viene, nei primi anni delle superiori, molto spesso ignorata, e quindi vanificata: all’attenzione ai comportamenti cognitivi (come operano gli studenti con ciò che sanno?) subentra l’attenzione ai contenuti (cosa e *quanto* sanno?).

L’ansia di “trasmettere contenuti” non trascina soltanto verso valori quantitativi piuttosto che verso la qualità; essa fa perdere di vista ad alcuni quella ovvietà di cui parlavo prima: se A è pertinente a B e B ad A, nessun cambiamento potrà avvenire in B senza che A cambi anch’esso: “La zolla erbosa fu la risposta evolutiva della vegetazione all’evoluzione del cavallo.” (VEM, p.191) Se ci saranno modificazioni in A (nell’insegnante) in funzione di B (dello studente), è molto probabile che B cambi (che lo studente apprenda). È il *contesto* che si evolve e apprende, non uno solo dei termini della relazione. L’idea che l’insegnante ‘trasmetta conoscenza’ è un assurdo epistemologico. Tuttavia c’è chi pensa davvero che il sapere possa essere semplicemente “travasato” da una mente all’altra, così come un liquido viene travasato da un recipiente *pieno* a uno *vuoto*. Ma l’allunno non è un recipiente, e non è nemmeno *vuoto*. E l’informazione non è una ‘merce’ ma - come scrive von Foester - un processo che mette in atto altri processi: “Non c’è da meravigliarsi che un sistema di istruzione il quale confonda il processo di creare nuovi processi con l’elargizione di un bene chiamato ‘sapere’ o ‘conoscenza’ possa causare qualche delusione negli ipotetici destinatari, in quanto, semplicemente, non viene loro trasmesso alcun bene: di beni non ce ne sono”(2).

Potremo valutare *le lezioni* di un fisico, di uno storico, di un matematico, e così via, ricorrendo all’universo astratto delle teorie che le hanno generate; ma *un insegnante* potrà essere valutato soltanto nel contesto della sua relazione con lo studente, e cioè per *come* sa e sa insegnare la fisica, la storia e così via. Rispetto a *quante* cose sa di fisica, di storia, e a quanto aggiornate sono le sue conoscenze, un insegnante si relaziona in primo luogo con la ricerca scientifica, con il mondo accademico, e se limiterà a questo la sua attenzione e la sua cura, agli studenti farà certamente dei bei discorsi, che resteranno, però, discorsi. È vero che le conoscenze aggiornate implicano dei nuovi *modi* di apprendere e di insegnare: la fisica quantistica, per esempio, ha posto problemi relativi alla conoscenza in generale, e non è semplicemente un nuovo o più aggiornato ‘contenuto’; ma può succedere che un insegnante - e questo accade specie nelle scuole superiori - consideri *il cosa* separato *dal come*, e faccia rientrare le novità in un vecchio schema di apprendimento. Le premesse, anche quando sono errate, funzionano, nel senso che creano contesti errati di apprendimento. E così una frase come “l’insegnante trasmette conoscenza”, può non solo essere detta e pensata, ma può anche darsi che qualcuno la ritenga vera. È difficile ‘vedere’ le cose ovvie (come è difficile per il pesce vedere l’acqua in cui nuota).

Negli anni Settanta molti insegnanti di sinistra scelsero di insegnare nelle scuole tecniche e professionali, che allora si dicevano “proletarie”, piuttosto che nei licei - “la scuola di classe”. L’impegno politico e civile di quegli insegnanti trovava nella “scuola proletaria” il luogo dove le teorie potevano scendere dall’astrattezza e cimentarsi nella pratica (il progetto ambizioso di rendere protagonisti gli “esclusi” guardava in quegli anni all’esempio altissimo di don Milani). Venuto a mancare il clima entusiasmante delle battaglie politiche e sindacali, quegli insegnanti si sono via via trovati tra le mani una scuola di scarsa qualità, e dove le differenze culturali fra loro e gli studenti “proletari” facevano cadere l’originaria illusione che nella scuola di massa ci si sarebbe ritrovati in una sorta di cenacolo di uguali.

Il nuovo ‘rigore’ a cui molti si appellano non è necessario solo ora (e comunque non riguarda soltanto gli studenti), ma era forse necessario anche allora, quando la partecipazione sentimentale e politica alla ‘condizione studentesca’ spostava l’attenzione dalla scuola alle battaglie fuori della scuola. *Dentro* la scuola quelle che contano e che ‘fanno storia’ - una storia, voglio sottolinearlo, difficile da raccontare - sono invece *questioni di dettaglio*: le piccole decisioni che maturano dall’osservazione di quei minuti particolari in cui si gioca la qualità dell’istruzione.

### **Come conosco ciò che posso cambiare**

Come ci insegna la 'scuola di Bateson', tutti i processi relazionali presentano doppi problemi. La relazione tra A e B può essere riassunta nella doppia domanda: che cos'è uno studente, che un insegnante può conoscerlo; e che cos'è un insegnante, che può conoscere uno studente?

Parlando delle conversazioni che ebbe con Niels Bohr sulla complementarità in fisica, Bruner ricorda la storia che Bohr gli raccontò allo scopo di rendere l'idea della profondità del concetto di complementarità:

“Un giorno mio figlio entrò in un negozio e rubò un oggetto, un piccolo giocattolo, e lo portò a casa. Dopo quattro giorni venne da me e mi disse: ‘Papà, ho rubato questo in un negozio, che cosa devo fare?’ Mi resi conto in quel momento che non potevo conoscere mio figlio *tanto* alla luce dell'amore *quanto* alla luce della giustizia, poiché l'amore e la giustizia hanno lo stesso tipo di relazione complementare. E aggiunse: ‘Perciò, vedi, adesso non sono sicuro se la complementarità sia un fatto fisico o psicologico e se faccia differenza a quale dei due ambiti appartenga’ [...] Quando Bohr disse che gli era impossibile conoscere suo figlio alla luce dell'amore *e* della giustizia, proprio come riteneva che fosse impossibile descrivere un mondo in cui sia la posizione sia la velocità di una particella dovevano essere specificate, non è chiaro se stesse parlando *dei limiti della descrizione o di quelli della conoscenza*” (4).

Dal tema di un ragazzo di 16 anni - valutato con ottimi voti in tutte le materie - prendo questo passo: “Tutti i pomeriggi sono a casa da solo. Me ne sto ore e ore a studiare chiuso nella mia stanza, e qualche volta penso che sto perdendo la vita che sta fuori dalla mia stanza.”

È la prima volta che questo ragazzo parla di sé, e ho buone ragioni per credere che sia sincero. Se con quelle parole mi sta chiedendo di aiutarlo a fare una scelta, dovrò pure dargli una risposta; e *come conosco* una persona che confida nella mia risposta? Se penso al mio studente da insegnante vedo davanti a me un ragazzo da istruire, e i costi che lo studio comporta possono non interessarmi. Ma se lo guardo come un essere umano guarda un altro essere umano, vedo una creatura che, nel processo del suo adattamento, tende a resistere su punti vitali della sua epistemologia. Quale scelta, allora, dovrò incoraggiare? Potrà mai un insegnante comprendere davvero il disagio di un suo studente se non lo ri-conosce in se stesso? (5).

Questo e i tanti altri messaggi degli studenti - le loro risposte, i loro errori -, contengono profonde verità; e sarebbe sbagliato sottovalutarli (diceva Canetti che i giovani sono più saggi dei vecchi perché sono più vicini alla fine del mondo). Anche il rifiuto di studiare, che i ragazzi non-bravi dichiarano a parole o attraverso il loro comportamento, è un messaggio degno di attenzione, in una scuola che ha scelto di essere di tutti e non di pochi. A mio parere, alcuni degli studenti che vivono con insofferenza la scuola pur avendo scelto di studiare (la media superiore non è obbligatoria), la percepiscono come inutile e nello stesso tempo necessaria: hanno il vago sospetto che fuori della scuola imparerebbero molto meglio quello che dentro la scuola viene loro insegnato, e sono tuttavia convinti che l'uscita dalla scuola è impossibile e pericolosa. (Ma che cos'è una scuola dalla quale un ragazzo non può uscire senza ‘perdersi’, e che cos'è una società dalla quale la scuola deve tenere lontani, quanto più tempo possibile, i suoi studenti?) E così, se molti giovani abbandonano la scuola, lo fanno per passare ad un'altra, magari più ‘facile’ (una scuola professionale, una scuola privata). Non sempre però il vero problema è la difficoltà degli studi; qualche volta è la difficoltà ad accettare il sacrificio di una crescita fra quattro mura, lontana dalla diretta esperienza del mondo; e può darsi che l'insoddisfazione dei giovani esprima ancora altro: un bisogno inconsapevole di conoscere il senso di quello che fanno.

## Raccontare libri

“Nella riunione del Committee on Educational Policy del 20 luglio 1978, osservai che gli attuali processi educativi sono, dal punto di vista dello studente, una ‘fregatura’. In questa nota spiegherò il mio punto di vista.

*È una questione di obsolescenza.* Mentre buona parte di ciò che le università insegnano oggi è nuovo e aggiornato, *i presupposti o premesse di pensiero su cui si basa tutto il nostro insegnamento sono antiquati e, a mio parere, obsoleti.*” (MEN, p.285, corsivo nostro).

La riflessione che Bateson fa seguire alle premesse errate dell'insegnamento delle discipline - dualismo cartesiano di mente e materia, uso di metafore proprie della fisica nella spiegazione dei fenomeni viventi, la valutazione quantitativa (e non qualitativa) dei fenomeni, compresi quelli viventi - ha fatto sorgere in me altre domande: sulle abitudini di pensiero che genera il presupposto, non dichiarato, del loro essere *discipline*, sul significato profondo della separazione dei saperi nella nostra scuola, dove differiscono anche i modi di considerare la separazione dei saperi, e dove la *combinazione* di differenti informazioni non è oggetto specifico di studio. Per fare degli esempi: qual è il messaggio che viene dallo studiare le scienze

naturali e quelle umane in ore diverse e con persone diverse? Da quale presupposto nasce la discriminazione tra le scienze umane - quelle dei processi imprevedibili - e le scienze esatte - quelle delle leggi universali? (chi si occupa di matematica e di fisica non si occupa forse anche lui di esseri umani?). Il pensare in termini di algoritmi semplificativi e di quantità ha così poco a che fare con la storia delle società umane? E chi insegna l'ecologia delle piante e degli animali da quale punto d'osservazione la studia? E chi insegna la lingua e la storia politica ed economica cosa farà e dirà perché questo 'sapere' sia visto come interno alla più generale storia della natura? Se lo studio delle discipline mette in ombra le relazioni tra differenti ambiti di conoscenza, esiste un luogo dove una qualche connessione si realizza?

Da qualche tempo sto maturando l'idea che, in moltissimi casi, e soprattutto nella scuola superiore, *il metodo della enunciazione del sapere* sia l'unica connessione certa fra le discipline. Il 'saper narrare' influisce sugli stessi criteri di valutazione del suo ri-uso: agli studenti il più delle volte viene chiesto di raccontare libri. E questa potrebbe anche essere una richiesta legittima: la razionalità delle scienze non può essere acquisita ignorando il linguaggio canonico, che concorre a fondarne razionalità e metodo. Chi insegna nelle scuole, del resto, ha dovuto 'imparare a raccontare libri', e se non avesse imparato a farlo forse non sarebbe lì ad insegnare.

Apro qui una parentesi su un genere molto particolare di libri scolastici.

I libri per la scuola sono costruiti sulla base di regole consolidate e quasi universali. In qualche caso però rompono gli stereotipi: le scelte di contenuto, lo stile, la grafica, proprio perché inconsueti, impongono deviazioni anche sostanziali dai percorsi di studio consueti. Gli studenti però non amano i libri 'originali'; e forse a ragione: alla loro età, quando la consuetudine con il libro di studio si va formando, vanno meglio i libri convenzionali, "precisi e ordinati", come li chiamano loro. Testi convenzionali e non possono essere molto difficili, e congeniali più agli insegnanti che agli studenti. Ma ce ne sono di 'facili', e tra quelli all'apparenza facili ci sono libri di una particolare discorsività: l'autore si rivolge *direttamente* agli studenti, saltando la mediazione dell'insegnante. E così non hanno bisogno di essere spiegati: vanno 'ascoltati'. Eppure non hanno fortuna, vengono adottati e subito dopo cambiati. Perché, visto sono chiari come una spiegazione 'parlata'? Forse, dirà qualcuno, se gli studenti possono capire da sé quello che devono imparare, gli insegnanti si sentirebbero inutili. Ma questa è una sbrigativa semplificazione. Credo che il problema vada posto in altri termini: spiegazione verbale e spiegazione scritta - versioni linguistiche differenti di uno stesso oggetto - sono due differenti *tautologie*, entrambe non del tutto 'chiuse' in quanto inserite in un processo mentale, ma l'una può 'crescere' non se sostituisce l'altra ma se sta *accanto* all'altra, vale a dire che crescono entrambe proprio grazie alla loro diversità. Un libro è un libro; a differenza di un discorso parlato, che cresce adattandosi al pensiero che via via genera e del quale si sforza di prevedere il percorso (chi spiega ha davanti un interlocutore che anche con il solo sguardo orienta il cammino di una spiegazione), il discorso di un libro non può essere simmetrico a un pensiero che nasce in un contesto imprevedibile, anzi l'asimmetria del discorso scritto rispetto al prodursi del pensiero, in un certo tempo e in un certo luogo, promuove, e proprio grazie alla sua rigidità, lo sviluppo di nuovi pensieri, anche quello di interrompere la lettura e di cercare altrove risposta a domande.

Un libro deve piuttosto garantire ciò che un discorso parlato non può garantire: la precisione e il rigore scientifico degli enunciati, la sistematicità delle conoscenze, la 'chiusura', anche se provvisoria, della tautologia. Quello che conta non è che sia discorsivamente facile, ma che, in quanto "preciso e ordinato", sia possibile riutilizzarlo facilmente in molti differenti contesti.

Torniamo ora ai manuali scolastici convenzionali. Dato il loro carattere sistematico, essi offrono modelli di 'racconto' che possono essere di aiuto allo studente per organizzare il pensiero, e per formulare quindi discorsi linguisticamente coerenti e logici. Ma può accadere che sul cosa imparare di una lezione e sul come 'ripeterla' un insegnante non abbia le idee chiare: spiega, e vuole che gli studenti riferiscano qualcosa di *diverso* dalle parole della sua spiegazione, vuole che essi siano 'creativi' nel riportare le parole della sua spiegazione e quelle del libro. E così gli studenti 'creano discorsi'. Il più delle volte discorsi incoerenti, un incoerente insieme di frasi, o delle sintesi che saltano arbitrariamente troppi importanti passaggi. E proprio allora, quando non sa bene che discorsi sono mai quelli che ascolta dagli studenti (e come li valuterà), l'insegnante viene preso dal sospetto di non sapere esattamente cosa sta insegnando; viene preso dal dubbio che un ragazzo possa davvero rielaborare 'creativamente', e cioè meta-comunicare sui principi generali del moto, per esempio. E se ritiene quello dello studente un discorso 'non rigoroso', dovrebbe allora chiedere allo studente di fare ciò che prima gli ha vietato di fare: imparare le parole del libro, ri-fare lo stesso discorso, ripetere parola per parola le leggi generali del moto.

Lo studente dovrà ritornare al libro, ai 'racconti' convenzionali del libro di testo.

I discorsi che lo studente trova sui libri sono spesso molto elaborati nella forma, e dal momento che non dovrà accontentarsi di averli compresi ma dovrà in qualche modo rielaborarli, qualcuno dovrà insegnargli

come si fa, cominciando col rendere espliciti i *presupposti* di una corretta rielaborazione. Restiamo nell'esempio dei discorsi della scienza. Un discorso scientifico è costruito su un algoritmo semplificato (comprime una successione di fasi, osservate e studiate direttamente, in una sequenza più breve); se lo modifica limitandosi a farne un riassunto che lo renderà ancora più breve, lo studente potrebbe arrivare al punto di snaturare il discorso originario - la sua coerenza sintattica in primo luogo: quando lega a modo suo le frasi e le parole che ricorda, la nuova sintassi può allontanarlo da un qualunque discorso sensato. Ed è spesso lo studente ad accorgersi per primo che il suo discorso 'non si tiene': cerca imbarazzato le parole, le frasi, si interrompe..., ha intuito insomma che qualcosa non va, e tuttavia non è in grado di comprendere che cos'è che non va. Da parte sua, l'insegnante è preso dal timore che ad una riformulazione pedissequa del libro corrisponda la non-comprensione, ma non indica una strada diversa per fare discorsi sensati.

E a mio parere non c'è una strada diversa: noi parliamo di quello che abbiamo compreso, ma quello che abbiamo compreso è stato costruito attraverso regole formali che ne fanno una complessa e complicata tautologia legata indissolubilmente a un linguaggio 'canonico' che non possiamo scegliere di ignorare. La nostra scienza non nasce come sapere democratico: il "discorso scientifico", che trova fondamento nel passaggio dalla oralità alla scrittura, e ha sviluppato quindi le possibilità proprie della scrittura di categorizzare, argomentare, codificare le funzioni logiche, non può essere compreso e condiviso fuori da un esercizio e da uno stile che costituiscono le basi materiali della sua condivisione.

Il parlato formale presuppone familiarità con la scrittura formale; dire sbrigativamente di un allievo "non è intelligente" non aiuta a capire cosa un sistema di istruzione deve fare. Appropriarsi del linguaggio canonico non è fatica da poco, ma è il primo passo per fare qualsiasi altro discorso *a proposito della scienza*, e per uscire da una situazione linguisticamente e concettualmente confusa. Il linguaggio con cui si formalizza una teoria è diverso dal metalinguaggio - anch'esso vincolato a regole - che spiega, argomenta, colloca nello spazio e nel tempo teorie ed enunciati di una scienza (la teoria matematica della simmetria è di livello logico differente dalla spiegazione di un problema di geometria dove compaiono due figure simmetriche). I due livelli vanno tenuti distinti, confonderli significa incorrere in un errore di tipologia logica. E di questo - della distinzione e della natura dei due livelli - deve essere consapevole in primo luogo chi insegna. I discorsi della scienza - teorici e metateorici - sono 'artefatti' (fatti con arte e ad arte) specifici della nostra cultura; pur se fondati in qualche modo sulla biologia del conoscere, la loro evoluzione è radicata nei procedimenti di alfabetizzazione peculiari della nostra cultura: di recente ne abbiamo fatto oggetto di istruzione per tutti. E poiché l'istruzione scientifica incontra sempre il livello del formalismo, il formalismo non è meno importante della riflessione critica sul sapere scientifico, anzi ne è il presupposto.

Nel capitolo che segue, dove tratterò delle teorie di Bateson su immaginazione e rigore, riprenderò e approfondirò questo tema; ora vorrei porre l'attenzione soltanto su questo: insegnare a comprendere e a ripetere i discorsi della scienza può non costituire una scorciatoia o una banalizzazione della scienza. I discorsi della scienza sono uno dei presupposti della scienza; non saranno certamente il fine ultimo del sapere scientifico, ma sono senza alcun dubbio uno strumento per acquisire una mentalità scientifica caratterizzata dal metodo dell'osservazione e anche *dal metodo e dal modo della enunciazione*.

Pertanto è una sciocchezza dire che non ha importanza come lo studente si esprime, e che può bastare che dimostri in qualche modo di aver compreso. D'altra parte la verifica verte - come succede di solito - sulla enunciazione del sapere, e non soltanto sulla dimostrazione di 'come si opera' con un certo sapere. E allora, come altro può parlare di fisica, di chimica, di biologia (ma anche di letteratura, di storia, di economia) un ragazzo di 15 anni, se non attraverso gli enunciati, formalizzati certamente non da lui, con i quali la fisica, la chimica, eccetera, sono giunte fino a lui? Il vero problema è a mio parere un altro: questo sapere fatto di discorsi che riferiscono altri discorsi *può* diventare veramente creativo? Se sì, in cosa consisterà il salto di livello?

### **Lo studio dei presupposti**

Il discorso che sto facendo potrà sembrare, oltre che lungo, inconcludente. E in realtà non intendo (né saprei) giungere a conclusioni certe. Voglio piuttosto ragionare, su questi che considero nodi problematici dell'imparare a scuola, senza eccessive preoccupazioni di 'coerenza', e suggerire al lettore un modo di pensare a queste cose, che renda possibile lo sviluppo di un nuovo pensiero - proprio come Bateson ci insegna a fare.

Torniamo, quindi, al tema dei presupposti.

Se proviamo a entrare nella teoria generale della conoscenza proposta da Bateson (il fondamento biologico della conoscenza) e a valutare usando categorie batesoniane il problema della rielaborazione,

della enunciazione del sapere - anche di quello poco naturale e molto culturale come il sapere scientifico e tecnologico - scopriremo che siamo dentro un “doppio vincolo”.

In ogni processo evolutivo agiscono due vincoli: quello che tende a mantenere coerenti le premesse (negli organismi in crescita la coerenza è garantita dal patrimonio genetico, che mantiene costanti le caratteristiche della specie) e il vincolo esterno - l'ambiente - che richiede cambiamenti, capacità creative di decisione e di adattamento.

Nell'evolversi e nell'apprendere, un organismo, quindi, fa di continuo i conti con due diversi ordini di problemi. Le nuove informazioni, e le conseguenti modificazioni che l'ambiente esterno sollecita e che l'organismo decodifica, gli consentono di adattarsi al contesto in cui vive, e, nel rispondere con un comportamento adattativo, non sempre un organismo deve ricombinare le premesse della sua epistemologia. Pensiamo, per fare un esempio, a un albero che cresca lungo un viale di città: quando la radice incontra uno strato impermeabile, non modifica tutto il suo sviluppo: se ha la forza sufficiente per farlo, aggira l'ostacolo o lo infrange: le radici rompono l'asfalto della strada.

Qualche volta l'ambiente esterno richiede modificazioni più complesse: radicato in una piccola ciotola e potato secondo l'arte del bonsai un acero crescerà alto come un papavero. Tuttavia – e qui entriamo nell'ambito delle “necessità” - quale che sia la sua crescita, se il bon-sai non muore prematuramente, manterrà le proporzioni degli alberi della sua specie; manterrà, cioè, la stessa configurazione: la foglia di acero di un bonsai avrà la stessa configurazione della foglia dell'acero che cresce nella foresta canadese.

E così, nella rielaborazione del teorema di Pitagora – quando cioè rendiamo ‘viva’ una teoria formale e ‘chiusa’ - noi possiamo ricorrere a un nostro modello verbale per enunciare postulati e assiomi, potremo spiegare a modo nostro i passaggi, ma non potremo cambiare i *legami* tra i passaggi. Nel descrivere le proprietà del triangolo useremo metafore da noi inventate, seguiremo un ordine nostro nella successione delle frasi che lo dimostreranno, tuttavia i cateti formeranno sempre un angolo di 90 gradi (potremo variare la lunghezza dei cateti, ma non l'ampiezza dell'angolo). Se inventiamo un racconto, che riproduca un certo modello di racconto o che segua l'algoritmo astratto del racconto, potremo variare a nostro capriccio la consistenza delle parti descrittive, il numero e la tipologia dei personaggi, ma *necessariamente* luoghi e personaggi dovranno essere correlati da un'azione, e quale che sia il nodo centrale del nostro racconto, dovremo fare in modo che *succeda qualcosa* se vogliamo legittimamente affermare: “ho raccontato una storia”.

Analogamente a quanto avviene per le tautologie ‘chiusa’ (il teorema di Pitagora) e per le tautologie ‘aperte’ a mutamento e creatività (un racconto), lo studio di una qualunque disciplina scolastica deve considerare come *vincolanti* certe premesse. In caso contrario un discorso nuovo (libero) non ha senso. Quel “vago parlare di ciò che si è compreso”, che gli studenti considerano erroneamente l'espressione della creatività e della libertà, non aggiunge nulla di nuovo, anzi allontana la possibilità di crearlo; è un modo obsoleto di conoscere e di parlare, che sovrappone una legittima ansia di libertà d'espressione ai vincoli opposti dall'oggetto della conoscenza. *Un discorso può essere nuovo solo se ragiona sulle premesse di pensiero, sui presupposti del sapere.*

È augurabile che un insegnante sia consapevole dei presupposti sui quali sono costruite le teorie di cui parla, ed è altrettanto augurabile che impari a conoscerli colui che impara le teorie; che sappia, in altre parole, distinguere l'enunciazione di una teoria dalla enunciazione di un presupposto. “Alla maggioranza degli studenti - scrive Bateson - bisogna insegnare come si presenta un presupposto”. (MEN p. 42) Ma, aggiunge, non è facile.

Ma non è nemmeno impossibile. La strada per insegnare un presupposto non è soltanto quella di enunciarlo, ma anche quella farne esperienza; l'esperienza, per esempio, di “ricombinare le carte”, di costruire qualcosa che contraddica le premesse di una teoria.

L'apprendimento scolastico, a differenza di quello naturale, è consapevole di se stesso: noi possiamo, ragionando consapevolmente sull'algoritmo per così dire ‘naturale’ del racconto (rottura di una situazione iniziale-accadimenti-conclusione), stravolgerlo e passare a costruire un racconto che non sia punteggiato da eventi (pensiamo all'*Ulisse* di Joyce); avremo allora inventato un altro gioco senza cambiare le carte: in questo caso avremo alterato le *premesse* del racconto. A scuola noi indaghiamo per l'appunto sulle premesse tutte le volte in cui *oggetto dello studio sono i modi attraverso cui un certo sapere è stato costruito*. Nel risalire alle premesse, utilizzando anche il paradosso (una storia che non racconti, un teorema che non dimostri nulla), noi incontreremo l'aspetto tautologico del nostro sapere, e pertanto i vincoli che circoscrivono l'ambito delle nostre libertà. Mantenere quei vincoli ci apparirà come una nostra libera scelta, dettata paradossalmente dalla necessità. E se raccontare libri costituisce un primo necessario vincolo, che ci permetterà di scoprire con chiarezza la natura del sapere, questo sarà il passaggio obbligato per accedere a

un secondo livello di apprendimento: imparare a parlare *sul* sapere, a costruire quel *nuovo* discorso. Parlare *sulla natura* del sapere costituisce quel passaggio di livello che renderà il discorso un *nostro* discorso.

In ogni momento della vita scolastica, noi non siamo mai completamente liberi, ma non siamo nemmeno completamente liberi di non usare quelle libertà che sono necessarie ai fini dell'apprendimento. Questo vale, come abbiamo appena visto, per il rapporto fra noi e le cose che impariamo (i contenuti e le forme del sapere), ma vale anche per i rapporti fra *i soggetti* dell'apprendimento (fra colui che insegna e colui che impara). Nell'incontro diretto e quasi quotidiano con lo studente, un insegnante interviene sulla sua epistemologia per modificarla: può, per esempio, indurre uno studente a correggere il suo modo di usare il manuale di storia o di scienze (un modo corretto di memorizzare ed esporre oralmente o per scritto paragrafi e capitoli), ma può anche indurlo a *pensare* la storia e le scienze in modo *profondamente diverso* da come prima le pensava. Può inoltre, attraverso i sottili messaggi di cui è fatta un'interazione, formare in lui abitudini di vita e di pensiero che incideranno profondamente sul suo sviluppo.

E torniamo così alla domanda posta all'inizio: *come* un insegnante conosce quello che così facilmente può modificare? Coloro che si prendono cura dei sistemi viventi, scrive Bateson, sono “responsabili di un sogno”. Per realizzarlo devono sciogliere l'enigma: “Che cos'è un uomo, che può conoscere i sistemi viventi e può agire su di essi, e che cosa sono questi sistemi, che possono essere conosciuti?” Le risposte a questo enigma - continua Bateson - “devono essere costruite intrecciando insieme la matematica, la storia naturale, l'estetica e anche la gioia di vivere e di amare: tutte contribuiscono a dare forma a quel sogno.” (DAE, pp. 272-273)

Se un insegnante avrà in mente le leggi generali che reggono l'equilibrio evolutivo, se cioè sentirà se stesso come parte di una mente più vasta, in cui la gioia di vivere e l'estetica valgono quanto i ‘monumenti’ della scienza, avvertirà *inconsapevolmente* i limiti necessari ai suoi interventi educativi. Avvertirà anche il momento in cui è necessario che sia deciso e irremovibile: potrà ‘turbare’ l'epistemologia del suo allievo e mantenere allo stesso tempo l'armonia della sua crescita solo se agirà *inconsapevolmente*. Se predisponesse piani d'azione potrebbe facilmente sbagliare. (C'è nel lavoro di tanti insegnanti una saggezza che difficilmente potrà essere descritta a parole, e tradotta in una norma.)

## Il tram e l'autobus

L'esperienza che lo vide vicino alla concezione dell'antipsichiatria di Ronald Laing, porta Bateson a rifiutare l'idea stessa che un uomo possa *applicare* le sue teorie su un altro uomo. Bateson fu sempre scettico nei confronti della scienza applicata, e del ‘potere’ che la scienza applicata implicitamente esercita. Lavorando con gli psicoterapeuti, Bateson poté riflettere da un altro punto d'osservazione sulle teorie generali dei sistemi viventi, e concluse che la via d'uscita era la *coevoluzione* di terapeuta e paziente. Come antropologo, inoltre, Bateson aveva in anni precedenti praticato il difficile esercizio di ‘uscire’ dalla propria cultura per comprenderne un'altra. Nella spiegazione di un certo tratto della cultura presa in esame, egli era consapevole di essere condizionato non solo da come quella cultura esprimeva se stessa ma anche dalle teorie che egli elaborava per descriverla; e cercava così di comprendere come procedeva la propria comprensione. Scoprivà allora che l'oggetto della sua osservazione non erano soltanto istituzioni, rituali, linguaggio, eccetera, ma i pre-concetti, le aspettative con i quali li ‘vedeva’, li nominava, li interpretava e classificava. E sapeva anche bene che senza i suoi pre-concetti non avrebbe potuto osservare né descrivere alcunché.

L'antropologo si trova in uno stato di *necessità* che lo rende in un certo senso *libero*, perché i vincoli necessari alla sua azione sono sufficientemente chiari: la relazione fra sé e l'altro è il luogo cruciale del suo lavoro; sa di essere doppiamente vincolato, e sapere senza ombra di dubbio che nella sua azione agiscono i condizionamenti propri e quelli dell'altro può consentirgli la ricerca di una via d'uscita, o quanto meno l'individuazione della natura del problema. Riflettendo successivamente sulla esperienza di terapeuta e di antropologo, Bateson osserva che il suo vero interesse non erano stati i malati o i Balinesi in quanto tali, ma i principi generali che poi aveva tratto dai dati raccolti.

Ma il Bateson antropologo e psicoterapeuta è anche il Bateson biologo, naturalista, sensibile alla “struttura che connette”, e che si interroga, nella ricerca delle regole generali che governano il mondo vivente, sulle *necessità* che non devono essere né ignorate né violate. La sua convinzione che l'epistemologia dell'altro comprende ciò che non può essere detto o modificato, lo induce a considerare con estrema attenzione come conosciamo e come di conseguenza interveniamo.

Torniamo quindi al dilemma su come un insegnante conosce ciò che può o deve cambiare: quali sono i limiti della conoscenza dell'altro? attraverso quali esperienze potrà incontrarli? e come si comporterà quando li avrà incontrati? Invece di rispondere, proverò ad ampliare la domanda e a includere il tema della responsabilità.

Se pure co-evolvono, insegnante e allievo hanno responsabilità differenti. Il primo gode di una libertà maggiore rispetto al secondo: è come se l'uno viaggiasse su un autobus, e l'altro su un tram. Se chi conduce il tram è costretto dai rigidi binari a un percorso obbligato, e non è quindi libero di sceglierne un altro, chi guida un autobus, e può andare in teoria dove vuole, deve tuttavia esercitare un continuo controllo su di sé e sulla strada. Ho preso la metafora del tram e dell'autobus da un bellissimo capitolo di *Dove gli angeli esitano*, dal titolo "Innocenza ed esperienza", dove Bateson tratta della "natura illusoria del libero arbitrio": "innocente" è il giovane, che invidia la libertà del vecchio ("io sono destinato a un percorso tracciato. Fossi autobus!"); il vecchio, "esperto" e carico di responsabilità, scopre a sua volta che la sua libertà è solo un'illusione: "Libertà e responsabilità sono una coppia complementare, il che significa che un aumento della prima comporta sempre *un aumento della seconda*" (DAE, p. 253, corsivo nostro).

La responsabilità di un insegnante è maggiore di quella del suo allievo, ma è anche di natura diversa: è la responsabilità di tutti coloro che si occupano di sistemi viventi. Un biologo che opera sulla struttura di una pianta di grano per renderla adatta a un ambiente diverso, o più produttiva nello stesso ambiente, modifica il processo evolutivo della pianta: ne accelera, per esempio, i tempi naturali dell'adattamento. Ricordiamo che *la forma*, lasciata al suo processo di crescita naturale, è sempre conservativa: alla richiesta di un adattamento, qualunque forma oppone resistenza. Ma per co-evolvere (ricordiamo sempre che evoluzione è co-evoluzione) deve accettare il presupposto di dover cambiare e deve reagire a una domanda coevolutiva con una risposta *formale*. Se il cavallo non avesse modificato il piede non avrebbe potuto correre sul manto erboso, e se l'erba non si fosse radicata in modo da resistere all'impatto con lo zoccolo sarebbe morta: la *flessibilità* garantisce alla forma la sua persistenza; e d'altro canto la *rigidezza* garantisce il mantenimento delle proporzioni fondamentali.

Sappiamo anche che in natura le cose non procedono regolari come un orologio: alcune modificazioni possono risultare non vitali per un organismo in crescita, pur se l'ambiente le ha richieste come necessarie: per un campo di soia il passaggio di milioni di cavallette non è certamente 'vitale', e non lo è stato a sua volta la semina della soia per le piante originarie di quel campo. Per fare un esempio che ci riguarda da vicino, l'abbandono degli studi da parte di un altissimo numero di studenti universitari non sta dando nuovo vigore né all'università né alla società.

In conclusione, la vita sulla terra procede in una continua alternanza fra resistenza a cambiare e cambiamento; le forme che sopravvivono sono quelle che un insieme di circostanze consente che sopravvivano (e ciò che resta è vero in quanto resta, non perché è più vero – più 'vitale' – di ciò che scompare).

Noi insegnanti tracciamo un binario rigido su cui far marciare gli studenti, e per farlo dobbiamo percorrere tante strade affinché il loro cammino non esca dai binari. Ogni giorno incoraggiamo o contrastiamo processi di crescita 'innocenti', e ci sorge il dubbio se sia giusto decidere *per loro*. Se teniamo presente che in natura non tutte le mutazioni sono vitali, la richiesta di cambiamento che la scuola fa allo studente ci apparirà carica di responsabilità nuove.

Come lo zoccolo e la zolla erbosa, così insegnante e allievo devono possedere quella flessibilità che consenta a entrambi di non 'morire'. Possono facilmente cambiare, e altrettanto facilmente possono resistere al cambiamento: così funziona la scuola e così funziona la vita. Mentre tuttavia la resistenza del giovane può nascere dal desiderio di una libertà illusoria, la scuola, come istituzione correlata ad altre (l'università, il mondo del lavoro, ecc.) si pone quegli obiettivi (l'acquisizione di strumenti interpretativi della realtà, la formazione dell'identità culturale, e così via) che al giovane appaiono lontani e che possono risultare vantaggiosi ai suoi occhi solo a lunga distanza. Memorizzare noiose regole, disegnare e ridisegnare una tavola di forme geometriche, stare seduti nel banco a scrivere, a misurare le sillabe di un verso, a consultare dizionari... Perché? se fuori il sole splende, i cancelli dei parchi sono aperti, i treni partono per tutte le direzioni? E tuttavia, senza il lavoro paziente, senza la 'noia' (la scuola è anche noiosa) non potrebbero formarsi le abitudini automatiche necessarie agli apprendimenti del livello successivo: se non avrò imparato la scansione convenzionale delle parole, lo schema degli accenti metrici e la giusta misura delle pause, potrò mai percepire la musicalità di una poesia?

Una scuola dove lo studio è applicazione paziente e rigorosa non è una scuola né facile né divertente, e qualche volta mi sorge il dubbio che non sia una scuola per tutti. Per imporre agli studenti la fatica dello studio, nel passato sono stati usati metodi che oggi ci ripugnerebbe usare. Ma una scuola che voglia perseguire l'uguaglianza degli esiti formativi, pur nella disuguaglianza delle conoscenze pregresse, in che modo può far accettare gli enormi sacrifici che lo studio comporta, se gli studenti perseguono un soddisfacimento immediato, e non vedono in prospettiva, in un quadro più generale, il significato e l'importanza dello studio? (Spesso nella resistenza del giovane a cambiare c'è un messaggio innovatore che noi potremmo non essere in grado di cogliere, ma potrebbe essere quel messaggio niente affatto innova-

tore né vitale.) Un educatore ha in mente un traguardo, anche molto lontano, e sa, per averla percorsa egli stesso, di cosa è fatta la strada per raggiungerlo. Egli deve mettere su binari rigidi un'ansia di libertà e di appagamenti immediati.

La libertà dell'insegnante, dicevo, è solo apparente: egli non è libero di accettare qualsiasi comportamento dei suoi allievi verso lo studio. Entrambi, insegnante e allievo, devono continuamente contrastare spinte a un uso sconsiderato della propria personale libertà. E l'insegnante può esercitare davvero quelle che sono le sue vere libertà solo se avrà creato uno stato di necessità che sia vissuto tranquillamente dallo studente come uno stato di necessità. Una continua rimessa in discussione del *contesto* dell'apprendimento scolastico è infatti ciò che rende 'noioso' e improduttivo lo studio. Mi spiego con un esempio: noi possiamo ragionare su come procedere per risolvere un problema di geometria e risolverlo bene, ma ragionare sulla utilità di risolvere problemi ogni volta che dobbiamo risolvere un problema può rovinarci l'esistenza.

Gli insegnanti fanno spesso noiosi discorsi sull'etica del comportamento a scuola. Ma l'etica *non è un discorso*. Un comportamento responsabile, nello studio individuale e in quello collettivo, non sono il risultato di una ragionata pianificazione; attengono piuttosto ad abitudini che si acquisiscono attraverso esperienze, e sono quindi scelte inconsapevoli.

Chi ha *scelto* di spendere la sua crescita e il suo sviluppo all'interno di una struttura educativa (è un vantaggio per lo studente che noi insegnanti pensiamo a lui come ad uno che ha scelto di studiare), nel definire l'ambito delle sue libertà si rapporta a determinate necessità verso le quali è totalmente responsabile. Se un insegnante pensasse che uno studente "non è responsabile" dovrebbe smettere di insegnare, perché nessuno può insegnare ad altri contro la loro volontà di imparare.

### **La scuola è necessaria?**

Pensare al mondo vivente nella sua perenne lotta tra conservazione e cambiamento, apprendimento del nuovo e mantenimento della "forma astratta" (vale a dire dei presupposti) significa vedere con altri occhi l'apprendimento scolastico, significa vedere cosa è necessario cambiare per mantenere salvi i presupposti.

Che cosa deve sopravvivere nella scuola delle 'buone abitudini del passato' affinché il nuovo non metta in crisi l'identità stessa della scuola?

Accade di frequente che l'insegnante non faccia esperienze di lavoro diverse dall'insegnare: esce dalla scuola per rientrarvi subito dopo la laurea con un altro ruolo. Si propone così di rinnovare teorie e metodi che rispetto al suo passato di studente trova obsoleti, e considera quel suo modo di fare scuola profondamente innovativo. Ma se interrompe per qualche tempo l'insegnamento, e rientra a scuola dopo uno, due anni di lavoro svolto altrove, acquistando così il vantaggio della distanza, vede con altri occhi ciò che credeva di conoscere bene: si accorge che la scuola non è mai cambiata, che è un organismo *conservativo*: cambia senza alterare le premesse. Nonostante occupazioni, autogestione, assemblee e mille altri accidenti, il rituale della lezione sopravvive – e laddove non sopravvive studenti e insegnanti non sono così certi che stanno facendo scuola. Anche le novità che quell'insegnante aveva considerato rivoluzionarie - l'abolizione dei libri di testo, l'introduzione di altre discipline, e così via - in qualche modo marciano su un vecchio binario. La scuola del resto deve conservare certe caratteristiche, e quando anche ragionasse sui presupposti deve evitare di andare troppo in fondo, perché potrebbe mettere in discussione la legittimità della sua esistenza stessa. Se la scuola provasse a chiedersi, per esempio, perché si insegnano le scienze della natura *in una stanza* come se la natura (animali, piante) fosse morta o lontanissima, e per conoscerli basterebbe uscire da quella stanza; o perché si insegna per 13 anni una lingua (l'italiano) che gli studenti parlano dalla nascita, forse concluderebbe che la scuola *non è necessaria*. Ma c'è una risposta a queste domande che fa salva la necessità della scuola: questa non è nella simulazione di esperienze che si potrebbero molto meglio fare altrove, o quanto meno non è solo in questo. La scuola non è "obsoleta" quando le macchine dei suoi laboratori sono obsolete, ma quando è obsoleto il modo di costruire il sapere. Per studiare i principi della robotica potrebbero bastare, assieme a un po' di immaginazione, un foglio di carta e una matita (la povertà dei mezzi del resto stimola l'immaginazione). La scuola si occupa della qualità e non della quantità della conoscenza; tratta il sapere nelle sue connessioni più vaste, conferisce alla consapevolezza del sapere qualcosa di più della precisione formale: la consapevolezza del suo fondamento epistemologico. In altre parole, *la scuola è necessaria*. Lo studio serio, paziente, rigoroso è una necessità, e riconoscerlo significa acquistare una sorta di libertà (6).

È sempre accaduto che le nuove generazioni pongano agli adulti domande nuove, e se gli adulti non sanno dare risposte, questo rivela l'obsolescenza del sistema sociale ed educativo: le vecchie idee fanno da ostacolo alla produzione di nuove idee. Ma gli studenti che oggi chiedono di imparare escludendo il

faticoso esercizio dello studio dei formalismi e dei presupposti delle discipline sono essi stessi “obsoleti”, così come lo erano gli studenti universitari che negli anni Settanta chiedevano più “potere” identificando nella “rappresentanza” la soluzione dei mali dell'università.

In quegli anni, denunciando, come abbiamo già visto, l'obsolescenza degli studi, Bateson osservava che gli studenti non erano diversi dai docenti: “*Essi sono obsoleti quanto noi*”. (MEN, p. 287)

#### Note

(1) P. Paolo Pasolini, *Lettere luterane*, Einaudi, Torino 1976, p.43.

(2) Heinz von Foerster, *Sistemi che osservano*, op. cit. p. 120.

(4) Jerome S. Bruner, “Mano destra e mano sinistra: due modi di attivare l'immaginazione”, in *Immagini e metafore della scienza*, op. cit., p.130 e p. 143.

(5) Noi possiamo comprendere la complessità delle storie, ma come insegnanti possiamo risolvere soltanto problemi relativi all'apprendimento. La constatazione della complessità, della inconoscibilità della natura (in questo caso della natura umana) può paralizzare qualunque intervento. Sarà allora necessario tracciare dei confini alle nostre responsabilità, fingere che ci si possa occupare di un solo arco del circuito: quello che ci permetterà di sbagliare di meno sarà una certa ‘saggezza’ nel tracciare confini, e anche una certa *affettività*, che non ha mai danneggiato nessuno.

(6) “Quando si riconosce che qualcosa è necessario si prova una sorta di libertà” (MEN, p. 288). Il discorso di Bateson ai “regentes” dell'Università (ne ho citato qui solo due passi) è del 1978, ma può considerarsi valido anche oggi.