

19. L'ABITUDINE ALLA NOIA

“In Inghilterra, quand'ero ragazzo, ogni treno, dopo un lungo viaggio, veniva ispezionato da un uomo che portava un curioso martello con la testa piccolissima e il manico molto lungo: era un martello che in realtà somigliava più a una bacchetta di tamburo e in effetti aveva lo scopo di produrre una specie di musica. L'uomo camminava lungo il treno e batteva sul fusello di ogni ruota: un fusello incrinato avrebbe dato un suono discorde. L'integrazione, potremmo dire, doveva essere verificata ogni volta.

Anch'io ho cercato di *battere su ogni frase del libro per scoprire difetti di integrazione*. Spesso era più facile udire la nota discorde di una falsa giustapposizione che precisare l'armonia che andavo cercando.” (DAE, p. 16)

Dieci righe che siano buone

Per scrivere occorre poco: un foglio, una matita, un repertorio di parole, una qualche cosa da dire. Scrivere bene è un'altra faccenda. Per dare forma a un semplice pensiero o per una pagina che voglia tendere a persuadere può non bastare una intera giornata; e occorre, forse, l'esperienza di tutta una vita per una poesia che duri nel tempo - per “dieci righe che siano buone”: “Bisognerebbe aspettare e raccogliere senso e dolcezza per tutta una vita - scrive Rilke - e meglio una lunga vita, e poi, proprio alla fine, forse si riuscirebbe a scrivere dieci righe che fossero buone” (1).

La vita di un grande scrittore non è soltanto un intreccio di esperienze fuori dell'ordinario; è anche una storia di lavoro paziente, solitario, qualche volta “matto e disperato”, come definì Leopardi i suoi studi giovanili. Eppure, versi come questi non sembrano dettati da alcuno studio:

Dolce e chiara è la notte e senza vento,
E queta sovra i tetti e in mezzo agli orti
Posa la luna, e di lontan rivela
Serena ogni montagna. [...]

Quale ne sarà la lettura critica, la prima impressione è che questi versi (e forse l'intero Canto) non potevano essere scritti se non così: sono la migliore - forse l'unica - fra le tante possibili combinazioni delle sillabe, a cominciare da quelle dove cadono gli accenti. È probabile che Leopardi abbia proceduto per tentativi, che abbia cercato e poi trovato i “difetti di integrazione” - per usare le parole di Bateson - rimaneggiando i versi *mentre li scriveva*. A un certo punto avrà avuto sentore che una certa disposizione delle sillabe era l'ultima, e non avrà commesso l'errore di continuare a correggere. (La virtù di un artista è anche quella di saper interrompere la correzione al momento giusto.)

È altrettanto probabile che Leopardi *non* abbia corretto versioni ‘sbagliate’, che i versi, cioè, siano nati perfetti alla prima scrittura. La consuetudine intensa con la poesia, e con la scrittura in generale, avrebbe liberato il succedersi delle parole dalla crosta delle disarmonie e aperto la strada affinché i versi uscissero dalla penna come da sé, evitando a Leopardi di studiarne migliori. Ma forse la riuscita dei versi fu un combinarsi felice delle due possibili strategie.

Comunque sia andato il laborioso processo della ideazione e della esecuzione, un prodotto artistico non porta i segni del “battere su ogni frase”. E l'indagine su come Leopardi scriveva versi sta sciupando il nostro rapporto con la sua poesia. Per cogliere la bellezza di un'opera d'arte dobbiamo abbandonarci all'idea, sostiene Bateson, che le correzioni (consapevoli e non) siano state dettate *dalla necessità*: “Che la prima virtù dell'arte - si chiede Bateson - sia proprio nel presentare questo problema? obbligare l'esecutore e l'ascoltatore, il pittore e l'osservatore e così via ad abbandonarsi a questa necessità, che segna il confine tra l'autocorrezione cosciente e l'obbedienza inconscia alla calibrazione interiore?” (DAE, p. 81).

Tutti coloro che amano scrivere, anche senza ambizioni di grandezza, sanno bene che l'autocorrezione è un problema che li riguarda; devono in qualche modo diventarne esperti. “Lo scrivere - dice Claudio Magris - dovrebbe essere come quelle acque che scorrono tra l'erba” (2). Dovrebbe, ma per i più il fluire disinvolto delle parole è il punto d'arrivo di un percorso sdrucioloso, fatto di continui ritorni. Chi si accinge a scrivere immagina già che la prima stesura potrà non soddisfarlo, che dovrà affrontare la fase, qualche volta lunga, della revisione; e così lascia sul foglio ampi margini per gli interventi successivi;

predispone le cose perché sia agevole poi correggere: lo spazio lasciato per i ripensamenti (quelli che i pittori chiamano “pentimenti”) lo incoraggerà a non evitare la ‘noia’ di cercare per essi una forma.

Gli studenti che sottovalutano le difficoltà e i formalismi della scrittura scrivono invece di getto pagine fitte e ‘definitive’ (saranno forse le righe parallele - dalla quarta elementare in poi tutte equidistanti - a suggerire di percorrerle per intero? a indurre un flusso di pensieri che non si arresta se non quando la carta è finita?). Nella brutta copia, che dovrebbe essere il loro ‘laboratorio’, troviamo solo parole sostituite da altre parole (e spesso non da quelle ‘necessarie’), ma non troviamo aggiunte, né spostamenti di paragrafi...; del resto, per queste operazioni non c’è lo spazio.

Brutta e bella copia si assomigliano molto, fatta eccezione per la grafia, che in bella copia è bella, e per l’impaginazione: se i fogli della brutta sono scritti per intero, la bella è invece un ‘protocollo’ piegato in due, con la colonna a destra lasciata vuota *per l’insegnante*: è lui che dovrà correggere.

L’insegnante, del resto, è un esperto in materia di correzione; nel preparare le sue lezioni affina di continuo la sua capacità di strutturare e “mettere in riga” i discorsi. E quando li porta a scuola in “bella copia”, e “a tutta pagina” (si fa per dire), forse collabora, senza che se ne renda conto, a confermare in quegli studenti l’abitudine di pensiero secondo cui i discorsi *nascono* già ordinati. Lezioni che non spezzano il filo di un ragionamento assomigliano molto da vicino ai libri, insegnano come sono fatti i libri, ma non insegnano come nascono i pensieri, e il ‘pasticciato’ procedere dei discorsi. Per una lezione sull’entropia Bateson entrò in aula con un granchio appena cotto, e lo poggiò sul tavolo... Il racconto di quella lezione si trova nella Introduzione a *Mente e Natura* (p. 19 e ss.).

La noia dello studente

Un giorno portai i miei studenti a vedere il film di Louis Malle “Arrivederci ragazzi”. Il giorno dopo ne parlammo in classe. Quali differenze avete notato tra il vostro e il comportamento di quei ragazzi, chiesi. Tutti avevano notato con grande stupore quel continuo picchiarsi nel cortile del collegio, i sotterfugi, le vendette, il linguaggio “volgare” che usavano fra di loro, e che non si premuravano di cambiare all’arrivo dei professori. Insomma, “erano maleducati”. Nessuno aveva fatto caso a un particolare che a me, invece, era saltato subito agli occhi: ‘maleducati’ com’erano, quei ragazzi tuttavia *studiavano*. Saranno stati irrispettosi, trasgressivi, un po’ troppo padroni di sé, ma al momento di studiare i ragazzi di Malle non avanzavano obiezioni. (Nella scena del rifugio, per esempio, li vediamo, stretti attorno all’insegnante, riprendere tranquillamente la lezione interrotta dal bombardamento - come è labile, invece, l’attenzione dei nostri ragazzi!)

Lo studio scolastico non è ‘naturale’: nessun essere umano, lasciato a se stesso, impara a vivere seguendo le istruzioni di un libro. Studiare, pertanto, può essere noioso. Intendo per noia *la fatica e il tedio* che accompagnano lo studio, quando studiare è qualcosa di diverso dal piacere di leggere una bella pagina; quello studio fatto senza impazienza, e che porta alla *condivisione degli strumenti*, oltre che dei contenuti, necessari al ri-uso del sapere: il livello attraverso cui la nostra pedagogia distingue il “sapere scolastico” da un sapere qualsiasi. La disciplina dell’*imparare a scuola* ha regole proprie; una di queste riguarda il *modo* di costruire la conoscenza, che non è episodica ma lenta e continua, e fondata su lenti e continui procedimenti correttivi: di ciò che viene appreso e dei modi dell’apprendere.

Nel film di Malle pareva che i ragazzi avessero messo in conto la noia dello studio, che a questa fossero come abituati. I nostri hanno da qualche tempo maturato l’illusione che lo studio debba sempre dilettarli. Verità sacrosanta. Se non fosse che il piacere di studiare non nasce dal nulla; nasce quando ci sono le premesse perché il piacere si liberi. A chi impara spetta mettere in conto lunghi periodi di studio noioso; a qualcun altro spetta la noia di imporlo.

Negli anni Sessanta a Barbiana, nella scuola degli esclusi dalla scuola di Stato, don Milani svolgeva ogni giorno la sua battaglia per far accettare a figli di operai e contadini la dura disciplina di apprendere quelle cose che “i figli dei dottori” - i figli della buona borghesia del film di Malle - accettano con altro stile, e che sentono a loro congeniali. Coloro che criticano la rigidità dei tanti (o pochi) don Milani di oggi forse hanno in mente solo il liceo che essi stessi hanno frequentato, oppure il liceo dei loro figli; una scuola, insomma, per tornare al film, dove l’impazienza è uno stile di vita del quale l’abitudine allo studio paziente fa eccezione.

Non so se nella Francia di quegli anni - gli episodi narrati nel film si riferiscono al 1944 - e nelle scuole o nei collegi religiosi le cose andassero proprio così. Sta di fatto che Louis Malle rappresenta nel racconto della sua adolescenza l’immagine della scuola che il ricordo gli ha conservato; e quel ricordo dice la verità su come anche noi ameremmo che la scuola fosse: ed è per questo che, nei ragazzi di Malle, io, a differenza dei miei studenti, ho notato (e ri-conosciuto) la scontata accettazione delle regole dello studio, piuttosto che la loro ‘maleducazione’.

La rivoluzione antiautoritaria del Sessantotto ha portato nella scuola una salutare attenzione agli aspetti psicologici della crescita e dell'apprendimento; ha allargato il campo dell'osservazione - dalla "mente-classe" alla mente più vasta: la scuola intera, la società -, sconfinando in territori sui quali un insegnante, e spesso l'intera istituzione scolastica, ha scarsa possibilità di prendere decisioni o di farle valere. Il mondo del bambino, del ragazzo, è vasto e problematico, ma la scuola può incidere su un pezzo soltanto di questo mondo; e sarebbe sbagliato, a mio parere, sottovalutare la possibilità di incidere sul proprio dominio, di tracciare i confini (provvisori) di una 'mente'. L'errore di certa 'pedagogia del tempo libero' spinta fino alla programmazione delle libertà - che finiscono col non essere più libertà (anche l'occupazione della scuola, un gesto *rivoluzionario*, viene paradossalmente concordata con insegnanti e presidi) - fa spesso perdere di vista la programmazione delle *necessità*, quelle su cui è fondata l'identità e la sopravvivenza stessa della scuola. In altre parole, l'attenzione agli aspetti psicologici e al sociale può convivere con la disattenzione ai processi cognitivi, o può ridursi a un discorso separato dall'apprendimento vero e proprio. Molti insegnanti, per fare un esempio, considerano il controllo sui compiti fatti a casa soltanto come atto punitivo e mortificante, e hanno escluso che possa essere qualcos'altro, o che sia comunque necessario. Alla cura nella preparazione delle lezioni molto spesso non corrisponde la cura di accertare *che cosa succede dopo*.

Uno stile di lavoro 'liberale' è molto diffuso nelle nostre scuole tecniche e professionali. È opinione corrente che gli studenti, avendo scelto quelle scuole *e non* il liceo, si sentano poco vincolati a studiare seriamente (sarà vero?); gli insegnanti, dal canto loro, fanno molto poco per convincerli che non è così. Al vecchio, quotidiano e punitivo controllo dei compiti, alcuni preferiscono la raccomandazione a studiare. La frase: "Studiate ogni giorno! Mi raccomando!" è *soltanto una frase* (senza dubbio corretta: si tratta di due proposizioni nella forma, e verosimilmente nell'intonazione, rigorosamente imperative). La verifica, spesso l'unica, di fine quadrimestre, presuppone che le ultime generazioni di coloro che frequentano queste scuole siano (chissà perché) "più responsabili": delle precedenti generazioni, e anche dei liceali dei nostri giorni; si presuppone, in altre parole, che questi giovani sappiano valutare da sé cosa è più giusto fare e che lo studio paziente fatto giorno per giorno maturerà per libera scelta. Gli studenti sfuggono, così, alla 'noia' delle interrogazioni, delle verifiche quotidiane; e per quel dieci per cento che in virtù di una pedagogia antiautoritaria (si fa per dire) riceve il beneficio di una 'illuminazione', ce ne sono novanta che non studiano più.

Studiare è come fare un viaggio organizzato. In un viaggio organizzato i partecipanti hanno la possibilità di spendere liberamente una parte del tempo; ma anche questa libertà è in un certo senso organizzata: è organizzato infatti il contesto entro cui le libertà vengono concesse. Viaggiare totalmente liberi o "viaggiare organizzati" sono due modi diversi di viaggiare (e forse anche di pensare e di vivere); il secondo può essere per alcuni molto rassicurante. Ed è senza dubbio rassicurante, per studenti e insegnanti, pensare che non possono scegliere un viaggio 'libero'.

Gli errori "di tipo logico"

Un insegnante sa bene - anche se soltanto in teoria - che una lezione, mentre modifica il sapere di chi l'ascolta, modifica allo stesso tempo il sapere di chi la fa. Una lezione di storia etrusca si arricchisce non solo del catalogo del museo di Villa Giulia ma anche degli sguardi degli studenti: si arricchisce della verifica e della selezione dei *modi* dell'imparare - un sapere ampio, imponderabile, che consente a chi insegna di costruire, in contesti sempre diversi, un discorso che cresce in lui, e, tramite lui e insieme con lui, nei suoi studenti.

Noi impariamo a scuola, spesso inconsapevolmente, qualcosa che ha a che fare con la *natura* della correzione: costruiamo automatismi e correggiamo anche istante per istante. Il rispetto automatico della successione dei passaggi ci permette, ad esempio, di risolvere un problema di algebra; ma se vogliamo *correggere o spiegare un passaggio* dobbiamo richiamare consapevolmente la teoria. E se vogliamo 'raccontare' una teoria dobbiamo possedere una 'grammatica', dobbiamo aver già imparato le grammatiche del racconto: di storie e di teorie. Noi non inventiamo a scuola né teorie né grammatiche (anche se ci sembra ogni volta di inventarle), ma procediamo nel rispetto di regole consolidate. Anche solo intuitivamente sentiamo che il racconto di un fatto storico o di un teorema, non funziona: i fatti storici devono essere organizzati *in un certo* contesto temporale, i teoremi vanno dimostrati *con un preciso* ragionamento logico, e così via. Queste e altre regole sono dettate dalla consuetudine, e, come ho detto più volte, non sono del tutto 'naturali': sono sensate e accettabili entro il contesto culturale in cui hanno senso e valore. E le modalità perché di un certo livello di studio sia possa dire che sia 'giusto' o 'sbagliato' sono stabilite di volta in volta dalla comunità dei pedagogisti, dai riformatori, dal mondo della cultura ufficiale.

Insomma, quella che a scuola chiamiamo "conoscenza di qualcosa" passa per l'appropriazione degli strumenti con i quali un certo 'sapere' è stato codificato. Possiamo, per esempio, ragionare a modo nostro

su soggetto, predicato, complemento, sul concetto di 'indefinibilità' nella geometria del punto, della retta e del piano, ma la *definizione convenzionale* delle categorie grammaticali, i *postulati* relativi a punto, retta e piano possono essere soltanto imparati a memoria.

Insegnanti e allievi condividono strategie di ricerca, di studio e di ri-uso del sapere. E condividono anche la fatica - individuale e collettiva - di imparare, e di imparare a correggere i propri errori; e qualche volta imparano a utilizzare in modo creativo la conoscenza: per sfuggire alla banalità della ripetizione di discorsi belli e fatti ne esplicitano, per esempio, i presupposti. Un insegnante può stimolare domande non banali, e tuttavia non è lui che dovrebbe decidere quali sono le domande non banali. Uno degli errori del '68, e che sopravvive in un contesto profondamente mutato anche oggi, fu quello di credere che l'atteggiamento critico verso il sapere fosse *un sostituto* del sapere. Ancora oggi, nel valutare gli ambiti della sua libertà, un insegnante commette a volte errori "di tipo logico", quando, ad esempio, contesta i programmi ministeriali scegliendo tempi, luoghi e interlocutori sbagliati: il momento della lezione, l'aula scolastica, i suoi studenti. È vero che la "mente-classe" è connessa con la "mente-scuola" dove incontriamo il ministro e i suoi consiglieri, ma è anche vero che in classe noi incontriamo solo studenti, e questi *possono non avere strumenti* per distinguere una opinione da una informazione, o per valutare una opinione. (Capita anche a me di fare discorsi 'alla grande', e di accorgermi dagli sguardi degli studenti che non capiscono nemmeno di cosa sto parlando.)

Siamo tornati così al tema della responsabilità, quella particolare responsabilità di chi "si prende cura dei sistemi viventi". Come un insegnante non può scegliere *mentre fa scuola* se svolgere o no un certo programma (è invece libero di scegliere *come* dovrà svolgerlo), così non è libero di scegliere se imporre o no lo studio; egli, piuttosto, *non è libero di non imporlo*. Gli studenti non possono sfuggire all'evidenza che sono a scuola per studiare, e gli insegnanti non possono ignorare la ragione fondamentale per cui sono *su una cattedra*: un insegnante di italiano non può non insegnare a scrivere e a parlare in modo formalmente corretto; un insegnante di fisica non può decidere di non svolgere quel certo programma di fisica propedeutico ad altri studi. Inoltre, se per saperne di fisica e di italiano sono necessari molti, molti esercizi (anche molto noiosi), nessuno potrà 'scegliere' di non assegnarli; potrà semmai scegliere tempi e modi per assegnarli, e il numero necessario degli esercizi. Un insegnante deve garantire che i suoi studenti siano in grado di entrare idealmente nel mondo di coloro che condividono il sapere, e anche nel mondo di quelli che lo mettono in discussione. Deve creare le premesse perché tutto questo avvenga.

Credo che nell'accettare i limiti della nostra possibilità di azione noi acquistiamo una sorta di libertà; liberiamo la coscienza per scelte molto più importanti, per l'esercizio di quelle libertà che sono *proprie* del contesto e del livello in cui operiamo. (Occorre una certa saggezza per tracciare i confini di una mente.)

La noia dell'insegnante

In ogni tipo di lavoro ci sono cose che se vissute come noiose possono segnare irreparabilmente la carriera e la vita di un individuo. Se un idraulico provasse noia quando ripara rubinetti, e non quando ripara i rubinetti dei clienti noiosi, sarebbe un idraulico infelice, e forse anche un idraulico mediocre. E se un insegnante trovasse noioso non tanto compilare registri quanto incontrare quotidianamente studenti, sarebbe forse infelice e mediocre come quell'idraulico. Con una differenza non da poco: un idraulico annoiato non trasmette la sua noia al rubinetto che ripara svogliatamente (non si è mai visto un rubinetto annoiato); la noia dell'insegnante, invece, si propaga: di studenti annoiati è piena ogni scuola.

Ci sono insegnanti che vivono il loro mestiere come l'ultima cosa che avrebbero voluto fare nella vita; per questi non c'è speranza; e quel che è tragico è che non c'è speranza per le decine, le centinaia di studenti che passano dalle loro mani. Molti, invece, credono nel proprio lavoro, e però non ne sopportano la 'ripetitività'; per dir meglio, non sopportano quello che *considerano ripetitivo* del mestiere dell'insegnare. Se pure aggiornano i contenuti e i metodi, nella speranza di rinnovare anche se stessi, succede spesso che la noia si ripresenti puntuale, magari non all'inizio ma nel corso dell'anno.

Cambiare i contenuti o i metodi è senza dubbio uno stimolo al rinnovamento: in mancanza d'altro, sostituire le "vecchie cose" con "cose aggiornate" rappresenta un'utile scorciatoia. (Qualche volta mi chiedo: come si valuta un insegnamento 'moderno?', e che vuol dire 'moderno?') Le 'vecchie' cose sono alle volte delle buone cose; tra quelle buttate via con troppa facilità sono comprese alcune buone abitudini. Spesso il pre-giudizio, e cioè il giudizio di chi ci ha preceduto, è un patrimonio prezioso di scelte, di procedimenti che hanno funzionato, e che semmai hanno il 'difetto' di aver funzionato per troppo tempo. (Per quale adulto si è rivelato un danno aver imparato da giovane le prime regole della retorica, il corretto procedimento della definizione, un sonetto di Foscolo a memoria?)

Parlando dei criteri dei processi evolutivi e del carattere conservativo delle forme viventi, Bateson nota che le patologie causate dai cambiamenti frenetici della nostra società inducono nell'errore di ritenere che la vitalità del nuovo stia a dimostrare che nel vecchio c'era qualcosa che non andava. "Ciò che è *sempre*

importante - aggiunge - è essere certi che il nuovo non sia *peggiore* del vecchio. [...] A parità di condizioni (il che spesso non accade) il vecchio, che ha dovuto sopportare più prove, ha più probabilità di essere più vitale del nuovo, che non è stato ancora sottoposto ad alcuna prova” (MEN, p. 236).

Le “vecchie cose”, inoltre, non tornano mai tali e quali: sono *arabi* di un circuito che noi immettiamo in un altro circuito, e cioè in un altro contesto, nel quale ci siamo anche noi, insieme con le ragioni per cui le abbiamo scelte.

L'esercizio delle visione sottile

A mio parere, la scuola *non può* essere noiosa. Fare scuola non è mai la ripetizione degli stessi percorsi, perché gli studenti non sono mai gli stessi, anche quando sono gli stessi per cinque anni. Essi si evolvono, cambiano, apprendono, come le piante, come qualsiasi animale, come un organismo qualsiasi che vive. Un insegnante, tuttavia, potrebbe lasciar passare inosservato il lento procedere di un cambiamento (del resto è difficile accorgersi che un cactus non è più lo stesso del giorno prima). Potrebbe percepire il cambiamento solo quando un ‘evento’ (una palese discontinuità) glielo rivela: una verifica scritta, un'assemblea di classe, un colloquio privato. Oppure potrebbe limitare la sua attenzione all'evento che egli *considera evento*, e a cui affida la registrazione e la notificazione del cambiamento (un test, per esempio).

Il cosa osservare e quando osservarla risponde ad una nostra ‘punteggiatura’. Nel nostro caso, la divisione dell'anno scolastico in trimestri o quadrimestri, il calendario delle lezioni, le prove di verifica, i consigli di classe, e così via, determinano in qualche modo cosa sarà oggetto della nostra osservazione e quando questa avrà luogo. D'altro canto, la possibilità di percepire cambiamenti è legata alle *differenze*: noi percepiamo solo differenze, ed è difficile sempre per un essere umano (e in generale per ogni organismo vivente) stabilire la differenza tra un cambiamento e uno stato. Noi, per esempio, notiamo che in campagna non ci sono più le farfalle, ma non siamo stati in grado di cogliere il processo lento della loro scomparsa: notiamo che le farfalle non ci sono più solo quando non vediamo più volare farfalle. Oggi gli studenti ci appaiono profondamente diversi da quelli di una volta: ma quando è avvenuto il cambiamento? Ed è stato lento e continuo, oppure, per dirla con le parole di Pasolini, “a un certo punto è successa la fine del mondo”?

Tempo fa nella mia scuola furono esposte le fotografie delle classi dei maturandi di vent'anni di scuola, dal 1950 al 1970. Le prime diciotto mi parvero tutte uguali: in tutte, alcuni ragazzi portavano un camice, altri l'abito completo e la cravatta; erano ben pettinati e con la capigliatura corta e leggermente sfumata; i professori erano seduti al centro del gruppo, e una certa aura dottorale li rendeva somiglianti fra loro, a dispetto delle differenze di età. Tra la diciottesima e la diciannovesima fotografia c'era un salto: i ragazzi non erano più in camice e nemmeno in abito ‘regolare’, non somigliavano ai precedenti e nemmeno ai ragazzi di oggi, tranne che per i capelli spettinati e per l'atteggiamento scomposto, tipico di chi vuol far credere che è stato colto dal fotografo di sorpresa. I professori, non più seduti e nemmeno al centro del gruppo, avevano perso l'aura.

Probabilmente, anzi certamente, c'erano differenze entro le prime 18 fotografie, ma quello che la mia percezione ha potuto facilmente registrare è stata la differenza tra quelle e le ultime due, che portavano, come i lettori non più giovani avranno ben capito, le date 1969 e 1970. Allo stesso modo noi possiamo percepire il passaggio di un'ora e non quello di pochi minuti: per questi abbiamo bisogno di un orologio: l'orologio dilata la nostra naturale capacità di percepire il tempo, supera la soglia che non ci permette di distinguere la differenza tra un minuto e l'altro. Possiamo tuttavia esercitare la capacità di osservazione dei “minuti particolari” (qui anche fuori di metafora) e acquisire, senza il ricorso a strumenti meccanici o ad aiuti di altro tipo, una nuova capacità di punteggiare gli eventi, di riempire lo spazio fra due punti estremi, di accorciare cioè gli intervalli fra uno ‘stato’ e l'altro. (Con uno sforzo di attenzione anche le differenze tra le prime 18 fotografie mi sarebbero apparse evidenti.)

La straordinaria capacità di percepire come ‘eventi’ le minute trasformazioni di un allievo (impercepibili da chi non è del mestiere) è il segreto dell'insegnante che a scuola non si annoia; e assomiglia alla capacità del contadino che avverte giorno per giorno la crescita delle piante. Potrebbe sedere ore ed ore a guardare immobile la sua vigna e non si annoierebbe: guarda la vigna e la ‘vede’ crescere.

Quella di saper ‘vedere’ le cose quasi *mentre* cambiano è una capacità naturale e culturale allo stesso tempo, e un insegnante può apprendere e affinarla di continuo, entro e fuori la scuola, attraverso l'esercizio della visione *sottile* in ogni campo dell'esperienza, soprattutto nelle esperienze più familiari e abitudinarie. (Un insegnante, specie un'insegnante donna, impara questa visione sottile osservando la crescita e l'apprendimento dei propri figli.) L'abitudine alla ‘noia’ di ripetere le stesse cose libera il piacere della scoperta che i contesti non sono mai gli stessi, che succedono sempre cose diverse: tutti, compresi

naturalmente gli insegnanti, imparano infatti cose diverse. Imparano come si impara: un'arte che può durare tutta una vita. Per un insegnante dura davvero tutta la vita.

Forma/processo

Tutti gli esseri viventi tendenzialmente amano le cose “ben fatte”. E gli studenti non fanno eccezione: quando si siano create le premesse perché sappiano riconoscere e amare le cose ben fatte, gli studenti diventano sensibili a discorsi e modalità di studio rigorosi. E l'imposizione di regole, anche rigide, viene spesso da loro accettata come una questione di libertà. La vecchia scuola, che insegnava vecchie e inutili cose (alcune anche molto sbagliate) forse insegnava bene come si fa a imparare. Noi adulti abbiamo imparato a scuola molte ‘sciocchezze’, ma quelle sciocchezze erano costruite su schemi astratti (quelli relativi alle forme discorsive dello scritto e del parlato, per esempio) che hanno funzionato anche dopo, quando li abbiamo utilizzati per continuare a studiare (magari non più ‘sciocchezze’).

Perché i procedimenti di studio siano facilmente applicabili a una varietà di situazioni, e perché sia possibile poi a chi li verificherà identificarne la *forma* e il *processo*, devono fondarsi su un implicito o esplicitato algoritmo. Prendiamo ad esempio i modelli discorsivi della retorica classica, che costituivano un parametro anche solo inconsapevolmente accettato. Nella vecchia scuola (quella del film di Malle e delle prime 18 fotografie) un insegnante aveva probabilmente pochi dubbi nel valutare un tema, o l'estetica di una interrogazione (se il discorso è rigoroso ed elegante: per Bateson “rigore” è sinonimo di “eleganza”). Oggi noi crediamo di più in una “spontanea creatività”. Nel “di con parole tue” c'è qualcosa di diverso dalla richiesta della parafrasi di un capitolo del libro; c'è una aspettativa di cose che, però, non sono chiare nemmeno a noi: cosa dovrà ricercare e sintetizzare uno studente “con parole sue”? Lasciando liberi gli studenti, in realtà noi li mettiamo in mare senza bussola, e noi stessi non siamo attrezzati per riconoscere quello che ci verrà portato al ritorno dal viaggio. Per concedere una *libertà* dovremmo in primo luogo delimitare l'ambito delle *necessità*.

Come si dovrà procedere per commentare una poesia? Per scrivere una relazione di storia quale ottica si dovrà usare? Nel risolvere un problema di geometria a quale altro ‘sapere’ bisognerà ricorrere quando si dovrà scegliere un teorema piuttosto che un altro? Sono queste alcune delle domande sottintese alla domanda generica dei nostri studenti: “Da dove comincio?”

Come per la soluzione di un problema aritmetico occorre che la successione dei passaggi sia quella concordata, così per ogni operazione di studio sarebbe preferibile tracciare un “algoritmo”.

“Funzione primaria di un algoritmo è quello di assolvere [liberare] la mente umana dall'impiego di creatività nella ricerca di soluzione di dati problemi.” (dal *Dizionario filosofico Garzanti*)

L'algoritmo è simile a un programma complesso ma determinato, che libera la coscienza dal compito di stabilire di volta in volta i passi da seguire. La ritualità, che potrebbe rivelarsi in qualche caso una costrizione paralizzante, nella scuola è piuttosto una “gabbia protettiva”: protetto dal rito, chi si applica allo studio trova forze proprie per liberare forme nuove, e per liberare anche nuovi processi.

Forma e *processo* sono due differenti livelli logici (3), e quando noi *non* diamo loro un *nome* diverso (ma per nominarli dovremmo prima riconoscere che si tratta di due livelli logici differenti) rendiamo indecidibile la traduzione operativa di messaggi come ‘giusto’, ‘sbagliato’. Cosa deve *fare* lo studente che ha ‘sbagliato’ un compito? Se ci limitassimo a dire “Devi rifarlo”, lo studente potrebbe rifare, e perfezionare, gli stessi errori. “Giusto”, “sbagliato” sono un *commento*, sono il giudizio su una esperienza; possono giustificare l'assegnazione di un esercizio di rinforzo, ma da soli non migliorano l'apprendimento.

Che cosa comporta “ripassare la geometria”? Cosa deve esattamente fare uno studente a cui venga detto “Studia *meglio* la storia”? Dovrà rileggere il capitolo e comprenderlo? E cosa deve *fare* chi ha compreso un capitolo? Deve memorizzare le frasi del libro?, deve sottolineare parole o intere frasi?, deve imparare a memoria le frasi sottolineate? E *come* deciderà che una frase, una parola ‘valgono’ più delle altre? Deve ricordare la spiegazione dell'insegnante? E quali accorgimenti consentono la memoria di un discorso ascoltato il giorno prima? (E non è vero che “qualsiasi cosa va bene”: per passare alla classe successiva spesso va bene una cosa soltanto.)

Dare il nome alla forma di un procedimento correttivo (“memorizzare il capitolo”, “estrarre schemi e costruire un nuovo discorso”, “prendere appunti”, e così via), serve a distinguerlo dal *processo* attraverso cui si manifesterà una certa conoscenza; e allo stesso tempo apre la strada all'individuazione dell'algoritmo più efficace.

L'insegnante spiega, assegna compiti a casa, li verifica, li corregge, sceglie in altre parole una forma di insegnamento. Lo studio individuale dello studente è esso stesso una forma, ma a scuola si manifesta in

un processo, ed è attraverso questo che noi possiamo suggerire la correzione, rimandando alla forma che lo ha generato.

Tutto l'apprendimento (non soltanto quello scolastico) è un'alternanza di forme e processi. Per illustrare questo concetto - il modello astratto di apprendimento dei "processi mentali" da lui elaborato - Bateson ricorre più volte all'esempio del tiratore munito di carabina, che mira al bersaglio facendo uso del mirino, e del tiratore che usa uno schioppo (4). Per centrare il bersaglio con lo schioppo il tiratore deve aver prima esercitato a lungo la sua mira, deve aver selezionato *classi di azioni*. Egli non potrà aggiustare il tiro *mentre* sta sparando, come invece può fare chi usa la carabina. Quest'ultimo può calibrare il tiro calcolandolo sulla percezione, e il mirino gli dirà se il colpo è giusto prima ancora che spari; ma l'altro saprà soltanto *dopo che ha sparato* se il tiro è stato giusto.

A scuola, dicevo prima, noi valutiamo una prestazione dell'allievo (un processo), ma se "non ha centrato il bersaglio" egli dovrà ritornare alla forma e calibrarla meglio. Potrà fare esercizi *ripetuti* se non vuole sbagliare "al primo colpo", oppure (o anche) si eserciterà ad imparare a correggere *mentre* fa un esercizio, mentre viene interrogato, ecc. Cercherò di spiegare con un esempio cosa intendo dire. Ammettiamo che un insegnante riconosca nel generico "sapere la storia" il *racconto* del libro: *il processo* del sapere sarà allora un discorso parlato, di tipo argomentativo, descrittivo, e cioè un insieme organizzato di proposizioni complesse (di tipo causa-effetto: "X si verificò perché y..."), e di proposizioni semplici che riproducono analogicamente la successione temporale ("Accadde questo, e poi quest'altro, e poi ..."). La *forma* di questo "sapere storico" (qui non voglio discuterne il valore: consideriamola una forma fra le tante possibili) deve necessariamente contemplare la memorizzazione di parti cospicue del libro, con i richiami (preferibilmente inconsapevoli) degli automatismi del parlato formale e con il controllo (preferibilmente consapevole) della catena lineare, della coerenza sintattica e 'logica' delle frasi. All'osservazione successiva - "giusto", "sbagliato" - l'insegnante farà seguire un'indicazione sul tipo di correzione: se dirà che "ha ricostruito erroneamente" un evento (ha invertito date, scambiato nomi, ecc.), lo studente dovrà modificare la 'calibrazione', dovrà per esempio correggere date e fatti consultando nuovamente il libro; se lo studente "non ha memorizzato" tutto il discorso (il suo discorso contiene salti che impoveriscono o stravolgono quello originario), dovrà invece correggere il suo modo di studiare - dovrà probabilmente smettere di leggere il libro come fosse un romanzo, e gli toccherà ripetere paragrafo dopo paragrafo fino a quando non saprà ri-dire la storia col libro chiuso. E se "non sa dire la storia", allora dovrà fare ancora altro: dovrà acquisire o affinare la capacità di "fare racconti".

Occorre una certa umiltà per considerare non-banali cose come queste; per dedicare alle questioni 'minute' lo stesso tempo che di solito riserviamo alle 'grandi' questioni. Nessuno studente non studia quando un insegnante lo segue con interesse e con amore - quei sentimenti cui si accompagna lo stupore per la diversità con cui una forma di vita si manifesta. Che l'affettività, l'umiltà, lo stupore siano componenti del mestiere dell'insegnare è una affermazione che può fare sorridere; ed è probabile che non si possa provare scientificamente che sia vera; tuttavia non si può nemmeno dimostrare che non sia vera.

Gli automatismi

I processi autocorrettivi seguono strade che il più delle volte ci sfuggono. Un certo giorno ci capita di scoprire con sorpresa che siamo stati più veloci del solito nel fare le pulizie di casa, e non sapremo dire quanto è dovuto alla ripetitività del lavoro (a ciò che è entrato nel meccanismo *inconsapevole* dell'abitudine) e quanto alla selezione *consapevole* di gesti e percorsi, alla saggezza di valutare e scartare quelli inutili. Di certo, se dovessimo *riflettere* su ogni passo che mettiamo, se dovessimo inventarci volta per volta il procedimento della pulitura dei vetri o delle stoviglie, il nostro tempo sarebbe occupato tutto nel disbrigo di quelle faccende, e alla fine della giornata potremmo consolarci solo di questo: di aver fatto le pulizie "in piena coscienza".

Economizzare la coscienza è senza dubbio un vantaggio. Come ogni altro organismo che vive, noi esseri umani confidiamo continuamente su un gran numero di automatismi, e teniamo libera la coscienza per i casi sui quali conviene vigilare. La coscienza, se permette agli esseri umani di progettare e di trasformare il mondo in modi che li hanno differenziati così tanto (a quanto sembra) da altri mammiferi, è tuttavia responsabile, secondo Bateson, di molti errori (l'errore, in primo luogo, del finalismo consapevole, che agisce su archi di circuito). Gli esseri umani, pur se diversamente da altri organismi che crescono, si evolvono, apprendono, condividono con tutti loro la prassi della esecuzione *automatica* di un gran numero di azioni; e la prassi di affidare alla coscienza un numero molto inferiore di azioni. Scrive Bateson:

"Tutti gli organismi devono accontentarsi di una coscienza piuttosto scarsa, e se la coscienza esplica qualche funzione utile (il che non è mai stato dimostrato, ma è probabilmente vero), allora è *d'importanza*

fondamentale economizzare la coscienza. Nessun organismo può permettersi di essere cosciente di faccende che può sbrigare a livelli inconsci.” (VEM, p. 177, corsivo nostro)

“Agire coscienziosamente” equivale nel senso comune ad agire bene. Un “incosciente” è una persona che “non sa quello che fa”, soprattutto “mentre lo fa”: è un precipitoso, un incauto. Dal punto di vista dell'ecologia dei sistemi viventi, può però rivelarsi priva di cautela anche un'azione profondamente meditata, e viceversa un'azione automatica può rivelarsi una “buona azione”. Alla luce della teoria batesoniana della “mente”, che studia la natura ecologica dei processi del pensiero, entro cui la coscienza viene vista come un bene da usare con cautela, dovremmo rivedere il nostro senso comune, e dare forse alle parole un altro significato. (Nel riflettere sul nostro agire automatico scopriremo un altro ponte tra noi e la natura.)

Gli automatismi sono un bene prezioso, da preservare quando ci consentono di vivere, di muoverci, di apprendere; e andrebbero cambiati quando arrecano danno a noi e agli altri. E per cambiarli dovremo sottoporli al vaglio della coscienza: solo attraverso un processo *consapevole* possiamo, infatti, cambiare abitudini inconsapevoli, vale a dire la nostra epistemologia.

Il tema della *coscienza* è di portata di gran lunga superiore alle mie capacità di affrontarlo (5). Nel rimandare a cose che ho già detto in altre parti di questo libro, mi limiterò a ribadire l'idea (e la convinzione) che essendosi rivelata uno svantaggio, per noi e per il pianeta, la scelta di finalizzare consapevolmente le azioni e di non vigilare consapevolmente sui prodotti della nostra conoscenza (di trascurare cioè i presupposti), ed essendo la ritualità dei comportamenti una possibile strada per mantenere e preservare quelli che consentono l'equilibrio degli individui e delle società di individui (umani e non), conviene ripensare a tutta la questione con categorie nuove; e la strada che Bateson ci suggerisce di seguire è una buona strada.

Bateson sostiene, a conclusione di un lungo capitolo sui criteri del processo mentale (cfr. MEN, p. 173), che la coscienza è “una faccenda oscura”, e che non è stata dimostrata la connessione tra i fenomeni della coscienza e quelli “più primitivi e più semplici”. Preferisce piuttosto parlare di distinzione (e non confusione) di *Tipi Logici*. La coscienza va dunque analizzata in questa chiave: è un livello *differente* di percezione, di studio della realtà.

Quello che più interessa Bateson è valutare i procedimenti più o meno consapevoli di pensiero (e i piani d'azione) all'interno di un'unica teoria, la teoria che “connette” il nostro *al più grande pensiero*, entro cui conviene ‘pensarlo’.

I tempi della narrazione e i vantaggi degli automatismi

“Perché tu racconti tante storie?”, chiede la Figlia al Padre in uno dei Metaloghi, e il Padre risponde con una storiella:

“... C'era una volta un tizio che chiese al suo calcolatore: Calcoli che sarai mai capace di pensare come un essere umano?. Dopo vari gemiti e cigolii, dal calcolatore uscì un foglietto che diceva: La tua domanda mi fa venire in mente una storia...” (DAE, p. 59).

Gli esseri viventi pensano per storie, gli esseri umani non si limitano a mostrare la loro storia come fa una conchiglia attraverso le sue ondulazioni, le raccontano *anche* con le parole (lo sa persino il computer!). Un insegnante che insegna a raccontare, o che dia spazio al racconto (scritto e parlato), ricorda allo studente la sua natura biologica. La forma del racconto, così vicina al pensiero naturale, compensa l'eccesso di ‘culturalità’ e di arroganza del nostro sapere. (Gli studenti che sanno raccontare storie sono persone miti: ho potuto constatarlo in moltissimi casi.) Il racconto affonda le sue radici non soltanto nella invenzione della parola e nella necessità di non disperdere la memoria di un evento: il racconto nasce anche come *sistema di relazione tra gli eventi*. Saper raccontare attraverso le sottili sfumature dell'alternanza dei tempi del verbo è pertanto una capacità connessa a quella della parola. I tempi del verbo collaborano a contrassegnare il contesto. In “C'era una volta un re” l'imperfetto (“era”), che è un tempo passato, potrebbe definire da solo la cornice di ciò che in seguito verrà narrato: “C'era un re” potrebbe bastare.

Nelle forme narrative delle società che usano da secoli la scrittura, il sistema di relazione tra gli eventi si è arricchito di sottigliezze che la lingua ha grammaticalizzato, ha reso cioè significative in una forma. Pensiamo, per fare un esempio, all'idea di evento augurabile espressa attraverso il congiuntivo: “Venisse a piovere!”. La tradizione del racconto orale - da noi in gran parte perduta come esperienza viva - ha incontrato quella del racconto scritto; nel racconto orale oggi noi siamo condizionati dal peso di oltre duemila anni di scrittura. Il “C'era una volta” e *La Recherche* di Proust, che narrano situazioni e stati d'animo differenti, convivono ancor oggi, ma fra l'uno e l'altra c'è di mezzo la storia evolutiva di alcune

società umane e dei loro modi di narrare. (Basterà 'smontare' una delle pagine più 'costruite' di Proust per comprendere quanto sia divenuto complesso e sottile nella nostra cultura il meccanismo della narrazione.)

Tradurre un pensiero in una o molte righe è impresa non da poco; e certamente quelli che parlano come libri o pensano addirittura 'in forma di libro' sono più avvantaggiati degli altri, saranno per esempio più veloci nello scrivere libri (e avranno più successo come scrittori). Lo studente che sa già formulare frasi formali, nelle quali *automaticamente* rispetta la dipendenza verbo-complementi, le concordanze dei nomi, dei tempi, e così via, procederà spedito nello scrivere testi, originali e non.

Torniamo quindi ai procedimenti correttivi, e a quegli studenti che scrivono di filato compiti pieni di errori che non si premurano di correggere: un procedimento questo fondato con molta probabilità su automatismi, come quello (sbagliato) di trasferire la forma del parlato in quella scritta (cosa che può andar bene - si fa per dire - solo per quelli che parlano come un libro scritto).

Se tutti o pressoché tutti amiamo raccontare e ascoltare storie, non tutti riusciamo a fare di un nostro racconto una piacevole esperienza per chi l'ascolta. Un insegnante di solito incoraggia la tendenza dei ragazzi a mettere per scritto le loro storie, ma i guai cominciano quando dovrà correggerle, e quando dovrà insegnare loro come funziona il complesso meccanismo della relazione tra i tempi del verbo. Perché apprendano la "grammatica del racconto" basterà che studino le coniugazioni dei verbi? Proviamo a vedere nel dettaglio quali e quante possibilità di scelta e d'uso dei tempi ci offre la nostra lingua.

Per parlare di fatti non ipotetici ma considerati come reali noi abbiamo cinque, anzi sei possibilità di esprimere il passato attraverso il verbo: l'imperfetto per le azioni che hanno una durata e che fanno da 'sfondo', il passato prossimo per gli eventi vicini o che consideriamo come vicini, il passato remoto per gli eventi conclusi nel passato, e i due trapassati - prossimo e remoto - in relazione rispettivamente con il passato prossimo e con il passato remoto, e anche in relazione con l'imperfetto; e possiamo inoltre parlare di un evento futuro rispetto a uno passato ricorrendo, in relazione ad un tempo passato, al condizionale ("Mario disse che *sarebbe* partito"). Nel racconto, la scelta dei tempi esprime un significato in più: evidenzia la relazione tra (creano ridondanza su) i fatti narrati.

Vediamo la questione in termini di Tipi Logici: la relazione presente-passato, che noi esprimiamo mettendo in relazione un tempo presente (consideriamo 'presente' sia il presente che il futuro: "Mario si accorge - o si *accorgerà* - che ha dimenticato il libro a casa") e un tempo passato (di solito il passato prossimo), è una relazione che nel narrare possiamo anche stabilire tra eventi che non sono del presente ("Mario si *accorse* - si è accorto - che *aveva dimenticato* il libro"). Noi siamo in grado, cioè, di trasferire al passato l' *identico modello* di relazione passato-presente fra due verbi che esprimono entrambi il passato, operando un passaggio di tipo logico; e possiamo procedere a livelli di terzo, quarto ordine di anteriorità nel passato: "Mario *disse* (1.) che *aveva incontrato* (2.) Luigi, il quale *era stato* (3.) a Parigi nella casa dove *avevano vissuto* (4.) i suoi genitori". (E per andare oltre questo livello dovremmo forse ricorrere ad avverbi, locuzioni: "un tempo", "in una fase precedente", ecc.).

Il quadro delle possibilità d'uso dei tempi verbali non è completo (qui non ho parlato del periodo ipotetico, né dei modi infiniti: infinito, gerundio, participio). Ma non voglio dilungarmi in una descrizione che sta diventando, questa sì, davvero noiosa, e che per giunta è inutile: una qualsiasi grammatica italiana contiene descrizioni dettagliate (e sicuramente meno imprecise della mia) della morfologia del verbo e dell'uso dei tempi. Ho accennato alla questione - e l'ho fatto *deliberatamente in modo pedante* - soltanto per dare un'idea di quanto disastroso sarebbe l'apprendimento dei modelli narrativi se dovessimo suggerire agli studenti di riflettere, a ogni passo, sulla scelta del tempo del verbo. Mentre raccontiamo, noi non ci rendiamo conto che stiamo utilizzando la flessibilità del verbo per mettere in relazione i fatti.

La conseguenza dei tempi non è complicata: è complicato spiegarla. E per imparare a usare correttamente una sintassi sottile del racconto è quasi impossibile ricorrere agli automatismi del parlato, o a singole correzioni fatte volta per volta. "La disciplina zen - scrive Bateson - fa uso dell'esperienza fornita da una pratica prolungata e spesso scoraggia la correzione dell'errore fino a quando non si possa attuare una modifica più ampia, o più profonda della calibrazione." (DAE, p. 74)

L'uso significativo dei tempi del verbo deve entrare, quindi, *nel meccanismo inconsapevole delle abitudini*, e la strada per "ricalibrare" la nostra grammatica dei racconti passerà attraverso la modifica di chi li scrive: smetterà per un po' di scrivere e dedicherà il suo tempo a leggere. Come per imparare a scrivere, così per imparare a raccontare bisogna imparare a prestare ascolto alla musica delle parole. L'estetica di un racconto, anche di una semplice frase, e non soltanto l'estetica dei versi di una poesia, si apprende dalla lettura, silenziosa e a voce alta (anche nel racconto scritto c'è un'armonia che solo la lettura a voce alta può scoprire).

Correggere il contesto

Quando arriva nella media superiore lo studente ha un discreto bagaglio di conoscenze e di abitudini di pensiero. Non tener conto che sa già fare molte cose e che alcune (o molte) dovrà semmai correggerle, significa rinunciare a costruire qualsiasi apprendimento, o limitare l'apprendimento a nuove 'informazioni' (ma per queste non sarebbe necessaria la scuola). Un apprendimento nuovo chiama sempre in causa la rete dei presupposti che lo rende possibile: a ogni passo, le conoscenze che hanno concorso a formare abitudini *automatiche* sono necessarie quanto le conoscenze *consapevoli*, nuove o già acquisite.

La rivoluzione antiautoritaria degli anni Settanta, che ha mutato fra le altre cose le modalità di rapporto tra chi insegna e chi impara, e tra chi insegna e la materia che insegna (un atteggiamento 'liberale' nella scelta di contenuti e di metodi), ha portato con sé, come corollario, la fine di una pedagogia fondata su apprendimenti mnemonici, e su quegli esercizi che concorrono a formare automatismi, compresi quelli necessari. E nonostante le ottime premesse, la nuova pedagogia ha continuato nella disattenzione per gli apprendimenti che *non si è in grado di riconoscere*. Nella scuola superiore, noi insegnanti spesso preferiamo liquidare le faccende più spinose dicendo che lo studente "non sa", che nelle medie "non ha imparato nulla", perché non sappiamo richiamare quello che già sa o non ci interessa indagare oltre una prima sbrigativa constatazione di 'ignoranza'. Ma perché uno studente impari a prestare attenzione al rigore e all'eleganza delle definizioni, al corretto richiamo dei postulati - quando dimostra una legge fisica, un teorema della geometria - dovrà fare ricorso a quello che già sa di fisica e di geometria, e anche a certi automatismi del parlato: alle forme discorsive (anche non 'ortodosse') con cui negli otto anni precedenti di scuola ha ragionato, dimostrato, risolto problemi e altro.

A scuola, insomma, noi ricombiniamo informazioni, conoscenze, abitudini, e "correggiamo il tiro"; portiamo alla attenzione procedimenti automatici (portiamo gli studenti a riflettere sul metodo, sugli errori, ecc.): da un lato formiamo nuovi automatismi, dall'altro mettiamo in discussione i vecchi: *cambiamo ciò che automaticamente uno studente sbaglia*. Nell'insegnare la grammatica italiana, per esempio, rendiamo consapevoli operazioni come la punteggiatura, la scrittura convenzionale delle parole, la desinenza dei verbi, la dipendenza verbo-complemento, e così via.

Anche in molti altri casi noi costruiamo la consapevolezza degli automatismi, e questo ha una ricaduta su apprendimenti che non sempre hanno a che fare con l'oggetto dello studio. Il caso della grammatica è emblematico: lo studio della grammatica non serve per parlare e per scrivere: attraverso una riflessione scientifica sul linguaggio verbale noi collaboriamo a creare, o a rafforzare, il più generale metodo di indagine scientifico, proprio della nostra conoscenza; in altre parole, insegniamo come si impara. È come se un insegnante, quale che sia la materia, ricombinasse le carte di un gioco, per far riflettere sul gioco e per inventare e far inventare altri giochi. Ma nessuno può inventare giochi di carte la prima volta che le prende in mano. Gli studenti possono imparare teorie e come si costruiscono teorie proprio perché "conoscono già le carte".

Al di fuori di una teoria generale dell'apprendimento è difficile stabilire *cosa* un allievo deve imparare a correggere. Come abbiamo già visto, la correzione può riguardare un errore dentro il contesto, ma può riguardare anche il contesto più ampio, quello che include colui che impara e colui che insegna: uno di loro o entrambi potrebbero trovarsi nella necessità di dover operare una correzione *su di sé*.

Un bambino che studia pianoforte deve fare lunghi esercizi su ogni nota per acquisire l'abitudine automatica a modulare le note di una suonata; ma può anche accorgersi, ascoltando la sua suonata al registratore, che deve correggere non le singole note ma la successione delle note, vale a dire gli automatismi fino a quel momento acquisiti: è questa una correzione più difficile in quanto occorre più tempo di quanto ne è occorso perché si formassero, ma non è impossibile (6). Gli esercizi finalizzati all'autocorrezione servono a creare gli automatismi, a calibrare inconsapevolmente le scelte (pensiamo agli esercizi sulla punteggiatura, sull'ortografia, sulla successione delle operazioni per la soluzione delle espressioni algebriche, ecc.), e a creare un'altra abitudine: l'abitudine automatica a prestare attenzione al contesto, a operare scelte consapevoli, in altre parole, *a non fidarsi dei propri automatismi*.

Sarebbe sciocco *non* fissare alcuni comportamenti in modo rigido e lasciarne altri flessibili da affidare alla coscienza, in quanto noi esseri umani possediamo per via genetica la possibilità di correggere in due modi differenti - di passare cioè dalla forma al processo, e viceversa, di correggere ciò che abbiamo imparato e di correggere il nostro modo di imparare (7). Tornando all'esempio del tiratore, che qui continueremo a usare come metafora della doppia correzione, passeremo dalla carabina allo schioppo: utilizzeremo la possibilità di centrare il bersaglio dopo molti esercizi, e di centrarlo aggiustando il tiro prima di sparare: potremo tradurre l'*Amleto* e aspettare il giudizio del pubblico (o di un critico di nostra fiducia) per stabilire se è stata o no una buona traduzione, oppure consulteremo esperti - oltre che buoni dizionari - ogni volta che lavorando avremo dei dubbi. Tutto dipenderà dalla fiducia: se ne avremo più in noi stessi o negli altri. In entrambi i casi, tuttavia, faremo affidamento su un gran numero di automatismi. C'è sempre un rischio

a fare inconsapevolmente le scelte che si possono fare consapevolmente; in molti dei contesti dell'apprendimento scolastico è però vantaggioso correre tale rischio (non è forse un vantaggio scrivere “vantaggio” con due “g” senza dover sprecare un solo attimo per pensarci su?); e d'altro canto può essere uno svantaggio fidarsi troppo di una traduzione ‘automatica’ del “To be or not to be” (se non siamo noi stessi poeti).

“Cautelarsi meccanicamente”

Per quanto riguarda la *componente meccanica dell'apprendimento*, Bateson sostiene, nella parte finale del saggio “Pianificazione sociale e deutero-apprendimento”, che essa è da ritenersi “infinitamente preferibile al tipo di precisione coatta alla quale tendiamo”. E così prosegue:

“Il preoccuparsi ansiosamente e il cautelarsi meccanicamente, automaticamente, sono abitudini alternative che compiono la stessa funzione. Si può avere sia l'abitudine di guardare automaticamente prima di attraversare la strada oppure si può avere l'abitudine di ricordarsi coscientemente di guardare. Delle due preferisco l'abitudine automatica.” (VEM p. 214)

Sono in tanti a pensare che certe cose non si imparano, che per certe cose bisogna essere portati, che saper scrivere, per esempio, è una ‘dote’. Da qualche tempo, invece, sono molti a credere che i buoni scrittori possono nascere anche dalle scuole di scrittura. Sono sorte scuole di scrittura ‘creativa’ e sono stati pubblicati libri sulle tecniche di scrittura, alcuni rivolti espressamente alla scuola: guide in molti casi efficaci per fare, per esempio, un tema; ma se le utilizzassimo come semplice repertorio di tecniche potremmo cadere nell'errore di sottovalutare il problema del come la coscienza può affrontare operazioni autocorrettive, e *di quante può sopportarne*. La coscienza non può reggere il peso di tante e così diverse operazioni (dal dilemma: “come comincio?” al “come si scrive la parola scienza?”); osservarsi a ogni passo sarebbe paralizzante (un millepiedi a cui fosse chiesto come fa a camminare con mille piedi forse non camminerebbe più).

La variabile *tempo* differenzia la scrittura di un tema in classe (di esercizi di verifica in generale) da una scrittura che non contempla tempi rigidi, e stretti, tra ideazione ed esecuzione. Un controllo consapevole di tutto, dalla ideazione alla ortografia, nello spazio breve delle due ore assegnate per un tema, è un assurdo epistemologico. I libri sulle tecniche di scrittura vanno bene per chi possiede un certo numero di automatismi; e se il modo di scrivere di uno studente è “come l'acqua che scorre tra l'erba” non conviene mai suggerirgli di portare al controllo consapevole ciò che sa fare bene automaticamente, perché ne soffrirebbe l'originalità, la naturalezza della ideazione e della scrittura stessa, in una parola: lo stile. Limitare la mappa degli automatismi da correggere crea le premesse perché quelli necessari siano appresi per davvero. Se, per esempio, uno studente scrive in uno stile originale ma sbaglia le concordanze o l'ortografia, è su queste che dovrà fare esercizi: se gli suggerissimo invece un metodo ‘scientifico’ per ideare e strutturare testi c'è il rischio che egli perda il patrimonio prezioso della sua inconsapevole originalità.

I balinesi: l'abitudine alla paura

Nel saggio che ho poc'anzi citato, Bateson richiama una ricerca condotta da Margaret Mead nell'isola di Bali. Nello studio della cultura balinese e del modo con cui i balinesi educano i loro bambini Bateson non intende tanto confrontare quello con i nostri metodi educativi (si tratta di due culture molto differenti), quanto esplicitare e formalizzare modelli interpretativi delle culture e delle società. Forzandolo un po', utilizzerò il discorso di Bateson come spunto per un'altra riflessione sulla ‘noia’ dello studio: su che cosa comporta l'aumento della componente meccanica nell'apprendimento scolastico.

I balinesi, scrive Bateson, sanno che il loro mondo è pericoloso, e per contrastare *la paura*, per evitare l'angoscia che si accompagna al vivere continuamente in una realtà considerata come disseminata di pericoli (sarebbe lungo dire perché la considerano così), fronteggiano la paura *coltivando l'abitudine alla paura*, al punto da provare una sorta di *godimento continuo della paura*.

I genitori abitano i bambini ad avere paura, a farne una esperienza precoce, ancor quando sono tra le braccia della madre (la madre solleva amabilmente e divertita il bambino, e poi volge lo sguardo altrove lasciandolo sgomento); e mano mano i piccoli finiscono con l'associare alla paura una sorta di godimento. Succede allora che, di fronte a un pericolo vero, questo meccanismo, esercitato così a lungo, scatta inconsapevolmente, e li preserva dall'angoscia che deriverebbe dall'aver coscienza di un singolo e contingente evento pericoloso.

L'apprendimento a “godere della paura” è inoltre un apprendimento *di secondo livello*; i balinesi, infatti, imparano un più generale atteggiamento verso il mondo: i piccoli balinesi da adulti non agiranno in vista di lontani successi, ma cercando *piacere in ogni cosa che faranno*. In altre parole, una paura dissociata

dall'oggetto della paura e “goduta” come emozione piacevole in sé, abitua i balinesi a considerare qualsiasi sequenza di azione potenzialmente portatrice di godimento *di per se stessa* (cfr. VEM, p. 213).

I balinesi, insomma, imparano fin da piccoli a *escludere il finalismo* dalle loro abitudini di pensiero e di azione.

Tutto il saggio di Bateson sui balinesi mi ha fatto riflettere su alcuni nostri atteggiamenti verso i piccoli. Nell'educare un bambino, noi, a differenza dei balinesi, cerchiamo di evitargli le paure, o lo facciamo *ragionare* sui pericoli, gliene spieghiamo la natura; anche la scuola tende a far ragionare gli studenti (anche i piccoli) su ogni comportamento, e con continui richiami alle norme e al senso di responsabilità tiene desta la loro attenzione sulle azioni quotidiane (il “devo studiare!” comporta il suo contrario: “posso non studiare?”), e suggerisce loro - anche solo implicitamente - di riportare le scelte quotidiane *a un fine*: l'interrogazione, il diploma, il lavoro... La paura dell'interrogazione, il tedio dello studio non sono quindi sequenze *meccaniche* di un processo più grande, del cui scopo si potrebbe avere una qualche (vaga) consapevolezza; affinché accettino la faticosa disciplina dello studio, li costringiamo a vigilare consapevolmente su *ogni* pericolo di percorso, e li sottoponiamo inoltre a faticose dimostrazioni sulla utilità dei programmi (“Perché studiamo le guerre sannitiche?” “Perché ci servirà nella vita?”). In questo modo, senza saperlo e certamente senza saperlo, formiamo in loro l'abitudine di pensiero che il soddisfacimento è *altrove*, è lontano: non *nella* storia (nel piacere, anche, di raccontarla), non *nella* matematica (nel piacere di risolvere elegantemente un problema)...

In altre parole, l'attenzione coatta a ogni passo che mettono ha una ricaduta nel loro stile di studio: i nostri studenti - molti dei nostri studenti - finiscono con *l'escludere l'idea che lo studio in sé possa costituire un piacere*.

Quando dalle elementari passano alle medie, non sempre i nostri studenti posseggono gli automatismi indispensabili agli apprendimenti successivi; ma a questo può essere facile rimediare. Non c'è invece rimedio quando manca l'abitudine automatica a considerare la noia dello studio come necessaria. Chi, posto di fronte alla quotidiana mole di compiti da svolgere, non si sogna nemmeno di porsi le domande “a cosa serve ripetere a memoria le leggi di Newton?”, “che vantaggio avrò *in fine* dalla parafrasi di tre ottave della *Gerusalemme liberata*?”; chi, insomma, associa lo studio (compresi i momenti di noia) a una sorta di ‘piacere’, avrà un rapporto pacificato con la scuola, e di conseguenza minori difficoltà ad apprendere rispetto a chi dovrà di continuo giustificare a se stesso il perché sta facendo cose che in realtà *deve* fare.

Uno studente dovrà ‘scegliere’ di studiare ogni giorno per 13 anni (e anche più se vorrà prendere una laurea): quale grande vantaggio, allora, il piacere della noia!

Il sonetto perfetto

Leopardi scrisse che la noia è “in qualche modo il più sublime dei sentimenti umani”: quel sentimento che ci fa partecipi dell'ordine delle cose, e ci fa sentire come tutto è “poco e piccino” rispetto al nostro pensiero, alla quantità e alla grandezza di ciò che il nostro pensiero può concepire (8).

Ogni sorta di noia - e non solo la “melanconia” leopardiana - ci allarga l'orizzonte, e ci apre a una comprensione più vasta. Vi sono cose che rivelano il loro segreto solo quando le osserviamo senza impazienza. Esercizi uguali e ripetuti ci svelano il dettaglio, ci fanno scoprire il gusto della perfezione. Nell'apprendimento delle arti marziali, anni e anni vengono spesi a ripetere gli stessi gesti, a osservare i gesti del maestro, scoprendo via via, magari solo al terzo anno, la posizione di un dito della mano, l'armonia tra il respiro e un passo, la impercettibile sequenza che lega due movimenti... fino a quando, un bel giorno, la correzione di un solo passaggio realizzerà tutto intero lo stile della configurazione.

In certe scuole, in certi insegnamenti, non viene coltivato alcun perfezionismo. Le ore si succedono in fretta, le materie sono tante, mal collegate o collegate solo sulla carta. È opinione diffusa che: tante materie, tante conoscenze in più, tante possibilità di “comprendere il mondo in cui viviamo”. Una scuola con tante materie è invece ‘obsoleta’. Con tante materie il tempo passa certamente più in fretta (gli studenti “svariano il tempo”, si direbbe dalla mie parti); e, non coltivando alcun perfezionismo, chi insegna e chi impara acquisisce la noia di non saper far bene nulla.

Ma cosa può promettere la scuola in cambio della noia? In assenza di un fine immediato, il sacrificio di tanta vita sui banchi deve pur trovare una *ricompensa*.

Una paura “senza nome e senza forma” tiene occupati i balinesi e li rende felici. E noi?, non potremmo anche noi essere tenuti all'erta da una vaga speranza, tanto più grande quanto più indefinita?

Perché la speranza abbia modo di nascere non è necessario che sia definito il suo *oggetto*, né il dove né il quando si realizzerà:

“Ci incombe di diventare come quei pochi scienziati e artisti che lavorano sotto la spinta di questa urgenza ispiratrice, l'urgenza che nasce dal sentire che la grande scoperta, la risposta a tutti i problemi, oppure la grande creazione, il sonetto perfetto, sono sempre appena fuori della nostra portata, o come una madre che sente che c'è una vera speranza, purché vi si impegni costantemente, che il suo bambino diventi quel fenomeno infinitamente raro: una persona felice e grande.” (VEM, p. 215)

Chi insegna non potrà mai sapere se i suoi studenti avranno, domani, una vita felice; non può sapere se quello che adesso imparano sarà un giorno utile a loro stessi e ad altri. Ma intanto, può impegnarsi a coltivare in quei ragazzi la felicità del conoscere senza scopo alcuno, oppure la ragionevole presunzione che il sonetto perfetto è *appena* fuori della loro portata.

Note

(1) Rainer M. Rilke, *I quaderni di Malte Laurids Brigge*, trad. di Furio Jesi, Garzanti, Milano 1974, p. 14.

(2) Claudio Magris, *Danubio*, Garzanti, Milano 1990, p. 24.

(3) Questo paragrafo è largamente ispirato al capitolo “Dalla classificazione al processo” (MEN, p.251 e ss). Ma la complessità delle tematiche lì trattate merita, come è ovvio, una lettura attenta e diretta di quelle pagine.

(4) Cfr. MEN p.259 e ss., e DAE pp. 71-73

(5) William James definiva la nascita della coscienza come un qualcosa del quale “conosciamo il senso finché qualcuno non ci chiede di definirlo”. (Cit. in Marcello Cini, *Un paradiso perduto*, op. cit., p. 169.) William James fondò gli studi sulla neurofisiologia del cervello, e può considerarsi anche uno dei fondatori della psicoanalisi.

(6) In un passo autobiografico Bateson scrive: “Da nove ai diciotto anni passai ore terribili a esercitarmi sul violino, ma, per ciò che riguarda la musica, imparai esattamente il contrario di quello che avrei dovuto: concentrando tutti i miei sforzi sulle singole note, non arrivai a imparare che la musica risiede nella successione delle note” (DAE, pp. 80-81).

(7) Non tutti gli animali hanno questa doppia possibilità. Bateson prende ad esempio la mantide religiosa: quando cattura le mosche con uno scatto improvviso la mantide religiosa non fa uso della esperienza precedente per correggere la calibrazione, che era stata presumibilmente fissata per via genetica, cioè con una “programmazione rigida” (cfr. DAE p. 75). La mantide religiosa non è predisposta a imparare dall'errore; un essere umano può invece sfruttare in modo vantaggioso l'osservazione dell'errore per calibrare la mossa successiva.

(8) Giacomo Leopardi, *Pensieri*.

Così scrive nel LXVIII: “[...] considerare l'ampiezza inestimabile dello spazio, il numero e la mole meravigliosa dei mondi, e trovare che tutto è poco e piccino alla capacità dell'animo proprio; immaginarsi il numero dei mondi infinito, e l'universo infinito, e sentire che l'animo e il desiderio nostro sarebbe ancora più grande che si fatto universo; e sempre accusare le cose d'insufficienza e di nullità, e patire mancamento e voto [vuoto], e però [perciò] noia, pare a me il maggior segno di grandezza e di nobiltà, che si veggia della natura umana”.