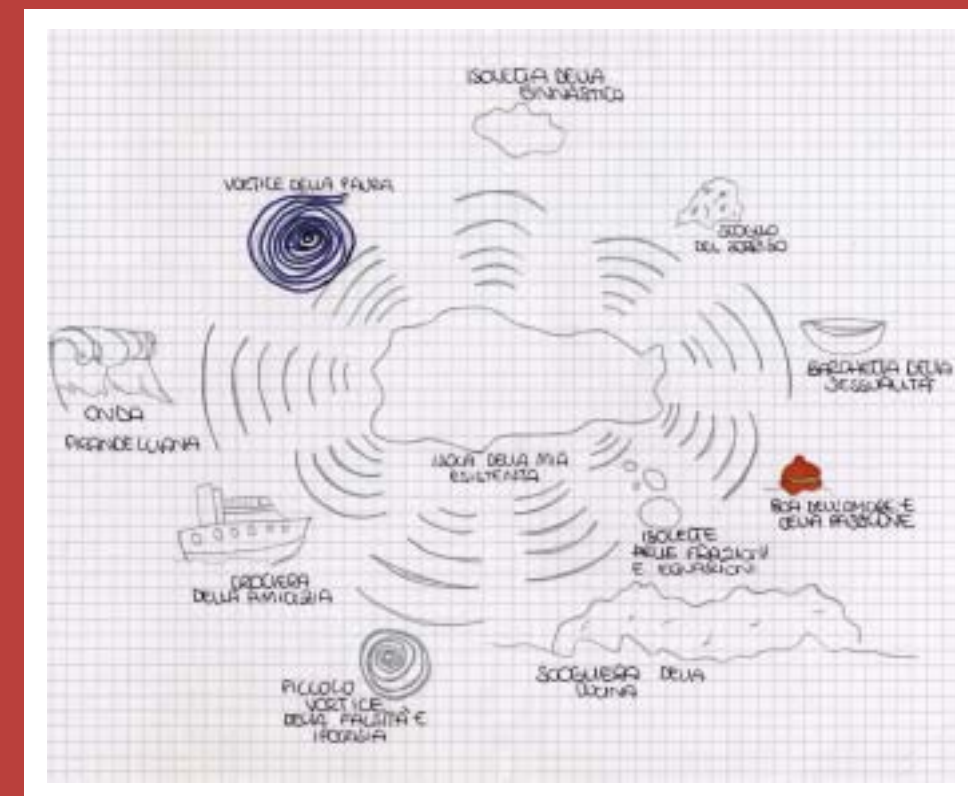




Come un arcipelago

Come un arcipelago

Autobiografie cognitive in adolescenza



di Carmine Lazzarini

con testi di Cristina Nocetti

*La realizzazione di questo Quaderno,
dedicato a Cristina Nocetti,
è stato reso possibile dal contributo
del prof. Luciano Della Casa.*

FONDAZIONE MARIO DEL MONTE

Come un arcipelago

Autobiografie cognitive in adolescenza

di Carmine Lazzarini

con testi di Cristina Nocetti

Le classi che hanno fornito i testi sono state:

- 5[^] BSP, Liceo Socio-psico-pedagogico "Formiggini" (Sassuolo);
- 4[^] B, Istituto Professionale "Cattaneo" (Modena);
- 4[^] A, Istituto Professionale "Spallanzani" (Monteombraro);
- 5[^] E, 4[^] A, Liceo Scientifico "Tassoni" (Modena);
- 5[^] D, 3[^] G, Liceo Scientifico "Wiligelmo" (Modena);
- 4[^] serale, Istituto Tecnico "Guarini" (Modena);
- 1[^] C, Liceo Classico "San Carlo" (Modena);
- 3[^] E, Istituto Tecnico "Selmi" (Modena);
- 2[^] F, Istituto Tecnico "Fermi" (Modena).

INDICE

a Cristina <i>di Giuseppe Gavioli</i>	Pag. 7
1. Essere insegnante <i>di Cristina Nocetti</i>	“ 9
2. La Democrazia formale scolastica: tra centro e periferia. La luna vista dalla terra: le regole scritte; le regole non scritte <i>di Cristina Nocetti</i>	“ 10
3. Diritti e responsabilità degli studenti <i>di Cristina Nocetti</i>	“ 16
4. Grazie prof! <i>di Chiara X</i>	“ 21

Autobiografie cognitive in adolescenza *di Carmine Lazzarini*

PREMESSA

Connessioni tra vissuti e saperi degli studenti: esperienze e modelli <i>di Giuseppe Gavioli</i>	“ 24
---	------

INTRODUZIONE

1. Problemi della scuola secondaria superiore oggi	“ 28
2. Ambiti e limiti della presente ricerca	“ 29

PRIMA PARTE

Esperienze e racconti di scuola

1. <i>Immagini inadeguate del lavoro della mente</i>	“ 31
2. <i>Il desiderio di equità e di essere tenuti in conto come singoli ..</i>	“ 34
3. <i>Si impara anche superando storie di ordinaria crudeltà</i>	“ 38
4. <i>Rappresentazioni molteplici della mente e dell'apprendimento.</i>	“ 39
5. <i>Conquiste e relazioni concrete che forniscono il senso delle proprie possibilità</i>	“ 43
6. <i>Essere emozionati e una nuova immagine di sé</i>	“ 46
7. <i>I molteplici contenuti della mente: come un arcipelago</i>	“ 49
8. <i>Il bisogno di figure mitiche di riferimento</i>	“ 54
9. <i>Una prima conclusione</i>	“ 56

Maria Cristina Nocetti, laureatasi in lettere con Ezio Raimondi con una tesi sul teatro italiano del '500, ha insegnato per 27 anni Lettere nella scuola media superiore, prima all'Istituto Tecnico "F. Corni" di Modena, poi all'Istituto Magistrale "C. Sigonio", seguendone la sperimentazione quando si è trasformato in Liceo Socio-Psico-Pedagogico.
È scomparsa nel 2003.

Carmine Lazzarini, pedagogista e ricercatore, collaboratore scientifico della Libera Università dell'Autobiografia, è coordinatore nazionale del Festival di Anghiari: "Città e paesi in racconto", dove ha ricevuto un premio come personalità che ha contribuito alla diffusione della cultura della memoria.
Ha pubblicato tra l'altro: *Dare nomi alle nuvole. Un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*, Guerini, 2000; *Nell'orto dei diritti. Costruire insieme alle bambine e ai bambini rispetto e cittadinanza*, Franco Angeli, 2004 (con Claudio Mustacchi).

SECONDA PARTE
Come si modifica l'immagine della mente
al lavoro nel '900

1. La mente computazionale	Pag.	61
2. Modelli più evoluti di intelligenza:		
apprendere dall'esperienza	“	62
<i>Dewey ovvero la mente riflessiva che guida la ricerca in situazione</i>	“	63
<i>Piaget ovvero la mente come costruzione progressiva della conoscenza</i>	“	64
<i>Vygotskij ovvero dalla funzione intersichica a quella intrasichica. Il ruolo del linguaggio e dell'immaginazione.....</i>	“	66
3. L'affacciarsi di nuove e più complesse visioni	“	67
<i>Maturana e Varela ovvero la mente come autopoiesi</i>	“	67
<i>Gardner ovvero la pluralità delle intelligenze e degli approcci ai concetti</i>	“	68
<i>Bruner ovvero la scoperta dell'intelligenza narrativa</i>	“	70
<i>Demetrio: la mente sistemico-relazionale tra autobiografia e domini cognitivi</i>	“	72
<i>Damasio, Goleman, Nussbaum, ovvero l'intelligenza del corpo e delle emozioni.....</i>	“	73
<i>Morin (Bocchi e Ceruti) ovvero la mente della complessità</i>	“	76
4. Rileggere i testi dei giovani.....	“	79
5. Una mente mobilissima... naturalmente narrativa	“	81

TERZA PARTE
Una conclusione aperta

1. Un'impossibile sintesi per una realtà democratica e plurima ...	“	85
2. Verso microcomunità di scrittura personale e professionale.....	“	88
Tab. 1. Un quadro sintetico: 10 metafore della mente	“	92
Tab. 2. L'intelligenza bilocata	“	93

a Cristina*

Questo Quaderno è dedicato a Cristina Nocetti, che - assieme a Luciana Bertellini - è stata prima animatrice dell'idea, poi partecipe appassionata della formazione e del percorso iniziale del primo progetto sulla democrazia a scuola promosso dalla Fondazione del Monte e della sua sperimentazione nel gruppo di lavoro coordinato da uno straordinario animatore come Mario Benozzo¹: un'autoriflessione e verifica della democrazia reale nella vita quotidiana della scuola, attraverso l'interfaccia delle percezioni e delle pratiche di insegnanti e studenti delle scuole secondarie di Modena e provincia, sulla base di una preparazione comune e del metodo autobiografico. L'esperienza è stata raccolta nel primo Quaderno della Associazione 'Mario Del Monte', *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità* (2002).

La riproposizione degli interventi di Cristina Nocetti e poi gli sviluppi successivi del progetto consentono di farci un'idea, sia pure parziale, della complessità della ricerca/azione su una questione come la democrazia scolastica - oggi data per persa o scontata -, in una fase incerta e confusa della scuola, che vive con difficoltà e disagio la necessità di riformulare i riferimenti della sua stessa ragione sociale, a fronte di una caduta preoccupante della considerazione sociale nei confronti dei suoi stessi attori, a partire dagli insegnanti.

Proprio queste difficoltà rendono ancora più evidenti i tratti innovativi di un'impresa che ha richiesto fin dall'inizio, innanzitutto agli insegnanti, di mettersi in gioco professionalmente e come persone; e di esporsi al giudizio - senza mediazioni, quando possono farlo - degli studenti. I quali, quando si attiva una reale capacità di ascolto reciproco, possono dispiegare le loro potenzialità ed essere considerati innanzitutto come persone prima che per le loro prestazioni.

Cristina Nocetti fa naturalmente propria la richiesta del diario di uno studente: "... nel valutare ciò che ho fatto, valuta anche ciò che sono, valuta la persona che sta dietro alla prova". Come documentano la sua appassionata testimonianza di insegnante e quella di una sua studentessa, subito dopo la sua scomparsa (qui riportate): a perseguire incessantemente un obiettivo di apprendimento comune e di scambio, nel quale, "per gli studenti, l'elemento principale... è il rendersi conto che l'esperienza ha offerto spunti di approfondimento in termini di aumento della riflessività e di una conseguente crescita personale; per gli insegnanti, la consapevolezza di sentire su di sé lo sguardo degli studenti e le loro attese, come stimolo a verificare il proprio lavoro e a trovare strategie diverse per coinvolgere maggiormente tutti gli studenti"².

Ricordo una delle tante prove che la stessa Nocetti raccontava della sua espe-

* di Giuseppe Gavioli

rienza di insegnante e del modo di affrontarle: all'inizio del suo ultimo anno scolastico, si presenta in classe un ragazzo, 'aggressivo' nella esibizione di una cresta di capelli particolarmente vistosa. La prof ignora questa barriera ostentata e dialoga con la persona che c'è, rispettando le sue attitudini creative e - senza indulgenze - i percorsi di liberazione della sua identità.

A scuola, Cristina Nocetti si trovava a suo agio e dai suoi racconti immagino vivesse la relazione con gli studenti, anche nella correzione dei compiti in classe, in un 'corpo a corpo' continuo, franco e rispettoso; con grande professionalità, inventiva e un'allegria giovane che si rinnovava negli anni, mai banale: di chi è capace di ascoltare e di mettersi in gioco. Perciò dalle ragazze e dai ragazzi, anche nelle difficoltà delle loro diverse condizioni e condizionamenti, era tanto amata, dentro e fuori dall'esperienza comune della scuola.

Questa modalità di vivere l'insegnamento si esprimeva in una professionalità che cercava incessantemente di ricavare dalle relazioni e dalla realtà quotidiana a scuola e fuori, dallo studio e dalla vita culturale le sollecitazioni alla verifica e all'innovazione critica, alla preparazione delle 'lezioni', alla realizzazione di progetti come quello sulla democrazia scolastica.

Si tratta di una esperienza complessa, ma non facilmente documentabile. Eppure si configura come una autoriflessione che si traduce in vera e propria attività di ricerca, di pratica teorica, di esercizio delle competenze e della responsabilità civile e nei rapporti umani, propri del 'mestiere' dell'insegnante e della sua specifica riconoscibilità. E non come sottoprodotto frustrato del modello universitario, ma come protagonista di una scuola che riesce a trovare il suo ruolo di soggetto autonomo di valenza direttamente generale, portatore della responsabilità di un bene pubblico comune come la formazione. Capace di innovare incessantemente i fondamenti e le ragioni sociali e civili della scuola, interagendo con i condizionamenti dell'universo delle comunicazioni e dei messaggi; nelle relazioni con le famiglie, le espressioni della società e le modalità del potere, delle altre istituzioni culturali, di ricerca e rappresentative.

Di Cristina Nocetti vengono qui riproposti i contributi presenti nel Quaderno, ora esaurito, *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità*:

1. La Democrazia formale scolastica: tra centro e periferia. La luna vista dalla terra: le regole scritte; le regole non scritte;
2. Diritti e responsabilità degli studenti.

I due interventi sono preceduti da una testimonianza inedita della stessa Nocetti sull'essere insegnante e seguiti dallo scritto di una studentessa, che ha vissuto con lei l'esperienza della scuola.

NOTE:

¹ Su Mario Benozzo, la recente raccolta di testimonianze di amici e di suoi scritti: *Io c'ero di maggio. Mario Benozzo e il racconto di uomini e di fatti*, a cura dell'Assessorato all'Istruzione e all'Università del Comune di Modena, maggio 2007.

² G. Niccolai e A. M. Pedretti, *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione*, Parte III, *Indicazioni e non ricette*, pag 109 e ss.

Essere insegnante*

“Sono a scuola da ventisette anni” e mentre lo dico, forse per la prima volta, si apre un passato al quale non avevo mai pensato perché il più bel regalo che fa la scuola è di farci guardare sempre avanti. Ventisette anni significano quasi due-mila studenti, i più vecchi dei quali hanno oggi circa quarantacinque anni, uomini e donne che hanno percorso con me, come i ragazzi di oggi, un tratto della loro vita, e io con loro tutta la mia.

La scuola è anche un incontro di esistenze non necessario ma decisivo, dove la professionalità deve fare i conti con le gioie che esaltano e i dolori che piegano e condizionano insegnamento e apprendimento, dove spesso un gesto è importante, più delle parole, per decidere odio e rispetto, accettazione o rifiuto di sé, ribellione o collaborazione con una intensità sconosciuta alle famiglie e riservata proprio agli insegnanti, punto di riferimento di una storia di sé altra rispetto a quella dell'infanzia e dei genitori, specchio in cui riflettersi per riconoscersi e costruire il proprio futuro. Non si può fare scuola senza la consapevolezza della dimensione umana del rapporto educativo che comprende anche i riti affettivi di iniziazione alla vita.

Forse nel mio essere nella scuola da tanto tempo c'è soprattutto la verità inconfessata di cercare questo spazio emotivo nel quale esprimere il mio desiderio di essere accettata ma anche il mio bisogno di amare, di difendere dall'assedio del conformismo le ragioni della vita, lo spazio della gioia e dei desideri che ritrovo negli studenti e riconosco come miei, non perché non ho saputo invecchiare, ma perché, grazie agli studenti, non ho mai rinunciato all'“avventura” che, come mi piace spiegare, è in letteratura il topos del futuro.

Oggi che il loro futuro è più che mai minacciato dall'asservimento tecnologico, dalla omologazione mediatica, dalla alienazione prodotta dal neoliberalismo, che li lasciano soli e senza radici a scegliere tra l'anonimato e il consumo, ad annegare nel vuoto di plastica che li circonda e li soffoca, io resto a scuola a riaffermare attraverso la letteratura i valori dell'umanità, ma anche a vigilare con trepidazione affinché nei loro cuori non si spenga il sentimento della vita.

(inverno 2002)

* di Cristina Nocetti

La Democrazia formale scolastica: tra centro e periferia*

Io ai miei studenti non ho dato altro obbligo per le vacanze che quello di divertirsi. Ma divertirsi davvero, perché alla ripresa ci sarà da sgobbare. E questo è davvero un problema. Ci si può anche intendere su cosa è importante studiare, possiamo anche entusiasmarci insieme per la lettura di un sonetto di Petrarca, ma nel modo di divertirci, ecco, in questo le nostre diversità si fanno enormi.

Non so neanche bene come spiegarlo: per quanto mi riguarda credo sia fondamentale, nella formazione di un adolescente, che il divertimento diventi stimolo alla curiosità, ricerca di qualcosa sempre nuovo. Molti di loro si adagiano su quell'arbitraria equivalenza di divertimento e relax, dove per relax si deve intendere ripetizione pedissequa solo di quel che è noto, nevrotica quiete, spegnimento di tutto ciò che può stimolare e dunque inquietare. (S. Onofri, Registro di classe, Einaudi, 2000).

... dopo le prime punizioni dovute non al cattivo carattere ma all'inesperienza, abituai il corpo all'immobilità nel banco, la bocca al silenzio, il cervello a pensare solo ciò che la scuola diceva di pensare. Da questo i maestri dedussero che avevo una particolare attitudine per lo studio...

Questo lo so bene e allora mi limito ad applicare la seguente norma: cercare di non fare ai miei allievi quello che da studente non avrei voluto che gli insegnanti facessero a me.

(D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, 1995)

La luna vista dalla terra

Le regole scritte

Come ogni istituzione, la scuola è "governata" da una serie di regole, di dettati formali per lo più non concordati né discussi. Alcune di queste regole - forse

* a cura di Cristina Nocetti

la maggior parte - sono scritte; altre derivano dalla consuetudine, da una loro riproposizione non ostacolata da nessun "perché?". Ovviamente non sono scritte. E non favoriscono certo gli studenti!

Le regole generali, valide per tutte le scuole, le scrive il Ministero: esse vengono "interpretate e flessibilizzate" dalle singole scuole sulla base delle loro caratteristiche peculiari legate al territorio, alla popolazione scolastica, alla collocazione dell'istituto stesso nel contesto economico-produttivo.

Con il decreto per l'autonomia scolastica, le scuole hanno ampio margine di discrezionalità organizzativo-didattica. Il più delle volte la usano per sfornare altri regolamenti interni, documenti di indirizzo, documenti che regolano e promuovono la partecipazione degli studenti.

Nella produzione cartacea la scuola italiana testimonia una indubbia vocazione democratica, visibile soprattutto nel tentativo di fornire le "pari opportunità" a tutti gli studenti. Negli ultimi anni, dalle proposte della commissione Brocca per la scuola secondaria di secondo grado, al Progetto Europa per gli istituti professionali, si è assistito ad una azione rinnovatrice del Ministero che ha portato a una revisione dei programmi e degli ordinamenti, e ad una significativa innovazione metodologica e didattica che, unitamente all'innalzamento dell'obbligo scolastico, era finalizzata a garantire "pari opportunità formative a tutti, in un contesto di grande flessibilità e di sostanziale considerazione della diversità". Il ministero, poi ha 'deciso', da un lato "la disponibilità al cambiamento (degli insegnanti) e la loro assunzione esplicita, individuale e collegiale, di modalità di progettazione degli itinerari didattici, di programmazione del lavoro scolastico e di verifica dei risultati...", dall'altro la rivalutazione del "ruolo dello studente come soggetto attivo del processo di apprendimento": in questo modo, sempre il ministero (?), ha messo in atto un importante contratto formativo tra gli studenti e la scuola (*quali studenti? quale scuola?*). Alla scuola viene assegnato il compito di assicurare tutto ciò che un giovane è tenuto a sapere dalla scuola; agli studenti è richiesto l'impegno per raggiungere i traguardi prefissati; agli insegnanti di farsi garanti di questo contratto che assegna alla formazione superiore la finalità a maturare una buona disposizione psicologica e intellettuale all'apprendimento, quell' "imparare ad imparare reso più che mai essenziale dal progresso del sapere e dalla rapidità delle trasformazioni tecnologiche...". Tutto questo sembrerebbe garantire la democrazia scolastica, anzi: a stabilire per decreto la democraticità dell'istituzione scolastica. Purtroppo non è cosa facile, e studenti ed insegnanti spesso 'faticano' ad attribuire patenti di democrazia, alla vita quotidiana della scuola ed ai comportamenti di 'alcuni' attori.

Quali sono i motivi principali? Anzitutto il sistema-scuola, nonostante un'autonomia accordata ma non agita, presa tra le mani come un ferro rovente, non ha perduto il carattere di macchina pilotata e controllata dal centro; in questa 'titubante' autonomia, la quotidianità della scuola continua ad essere assediata da una produzione irrefrenabile di circolari ministeriali che impongono direttive, adempimenti, progetti, iniziative, innovazioni che, se non fossero filtrate dai dirigenti scolastici - alcuni dei quali piuttosto che filtrare producono in proprio un'altra montagna cartacea di disposizioni e suggerimenti per il "miglior funzionamento"

della scuola - , non aiutano i percorsi di concretizzazione delle idee, aspirazioni e proposte che possono nascere dal rapporto diretto insegnanti/studenti.

Così la relazione educativa è totalmente lasciata alle iniziative del singolo insegnante, alla sua buona volontà e sensibilità, sostenuta o tollerata dalle poche iniziative promosse dal consiglio di classe o di istituto.

Sulla scuola secondaria di secondo grado si è poi abbattuta la “rivoluzione democratica” dei ‘piani Brocca’, una strana democrazia piovuta ed imposta dall’alto pur facendo proprie *“le suggestioni offerte dalle numerose iniziative sperimentali promosse su larga scala dalle singole istituzioni scolastiche”* come garantiva l’allora ministro Riccardo Misasi. Le singole scuole opponevano la sostanzialità del ‘fare scuola’ quotidiano, alla formalità astratta delle proposte ministeriali. Questa opposizione era leggibile in una diversa considerazione delle finalità della formazione dei docenti: da una parte l’aggiornamento del ministero erogato attraverso gli IRRE (allora IRRSAE) senza alcuna ricerca preventiva di quali conoscenze gli insegnanti sentissero l’esigenza, quali interessi manifestassero, di quali competenze si sentissero sguarniti. E allora, via con *“i nuclei fondanti delle discipline”*, i moderni corsi di *role play (tecniche di simulazione)*, le *abilità di studio*, gli immancabili corsi sulla valutazione (*cosa valutare? chi valuta? chi valuta i valutatori? cosa non è valutabile di un soggetto?*) e sulla ricerca di *livelli standard* illusoriamente ricercati nella complessità umana e culturale di una classe.

A tali proposte ministeriali alcuni colleghi dei docenti hanno opposto forme di *autoaggiornamento* che fossero in grado di dare una qualche risposta al loro bisogno di *competenze in materia di procedure didattiche e di tecnologie informatiche* individuando un ventaglio di possibilità che le specificità locali facevano attuare. Si tentava di uscire dalla chimera di uno standard prefissato per tutti per trovare risposte in termini di flessibilità, specificità del contesto socio-culturale di appartenenza, soggettività. Si voleva uscire dalla logica centralistica di una democrazia che poco si fida dei suoi ‘cittadini’. E che propone modelli di formazione che ricalcano il tradizionale rapporto insegnante/scolari, con i docenti ridotti troppo spesso ad ascoltatori pazienti, troppo pazienti.

Si dice che la democrazia sostanziale della scuola sia visibile nei Piani dell’Offerta Formativa (P.O.F.), che alcuni ritengono assai ‘dichiarativi’, modelli di ‘carta’ di un ‘fare’ scuola che talora dilata, in senso creativo, le stesse iniziative codificate nei P.O.F. Questi, comunque, definiscono e declinano le didattiche degli indirizzi, stabiliscono le finalità dei processi formativi, gli obiettivi di conoscenza, i criteri di valutazione, le relazioni col territorio umano, culturale ed economico. Testimoniano anche, in alcuni casi, il concorso di insegnanti e studenti impegnati a sperimentare forme ‘libere’ di convivenza e di conoscenza che consolidano la relazione educativa, aumentano le possibilità di apprendere e le modalità di farlo, modificano il rapporto con il tempo, gli spazi, i saperi, le regole di comportamento della scuola. In queste ‘felici’ esperienze la scuola aggiunge qualcosa alla propria identità, arricchisce di senso il suo stile educativo, affina la curiosità psico sociale e la cultura degli insegnanti, scopre la propria funzione

civile e intravede margini di trasformazione che possono caratterizzarne il futuro.

Se si fa una ricognizione, attraverso la rete civica, delle offerte culturali che la scuola modenese offre ai suoi ‘cittadini’, si prende atto dello sforzo di elaborazione progettuale soprattutto finalizzata al recupero e sostegno degli studenti: il ricorso dichiarato a ‘didattiche differenziate’, al lavoro di gruppo, all’utilizzo ‘colto’ delle tecnologie informatiche, testimoniano un grande slancio professionale e culturale della scuola modenese.

Sembra, però, che questo ‘ardore’ progettuale e didattico non si trasferisca al modo di relazionarsi della scuola con gli studenti: se la scuola presentata pare essere l’emblema della democrazia, attenta ai bisogni degli allievi ed aperta ad una educazione sociale e non chiusa soltanto nel tentativo di trasferire delle competenze tecniche agli studenti, non altrettanto pensano gli studenti che della scuola hanno ben altra visione. In effetti la percezione della democrazia scolastica degli studenti, passa per altri canali, molto più concreti, maledettamente concreti; tant’è che le intenzioni pedagogiche e le ‘didattiche’ escogitate dagli insegnanti non sono per niente significative o quasi, se non migliorano la loro condizione di vita all’interno della scuola stessa, se non garantiscono la piena agibilità delle loro emozioni, delle loro curiosità, del loro vissuto che, giorno dopo giorno, è percepito come ‘altro’ rispetto ai saperi.

Le ‘attrezzature’ didattiche degli insegnanti, il loro ricercare nuovi approcci e nuovi stimoli finalizzati al successo della dialettica insegnamento/apprendimento, sembrano ai giovani una richiesta di raddoppiare i loro sforzi di studio, il loro impegno ‘spersonalizzante’. Gli studenti tendono a misurare la democrazia attraverso la correttezza dei rapporti umani con gli insegnanti dei quali vogliono l’attenzione. *“... È chiaro che - come dice Galimberti - i professori non possono farsi carico completo dell’esistenza dei giovani. Caspita! Potrebbero, almeno, dedicare un quarto del loro tempo, per dialogare un po’.* Nel mio caso, mi piacerebbe che la prof. si interessasse a me...” scrive una studentessa. Molto spesso la disponibilità e l’attenzione degli insegnanti, il loro farsi carico delle ‘vite’ con le quali comunicano per un tratto significativo di tempo, ha più valore, per gli studenti, che il P.O.F. o la preparazione professionale, o le capacità ‘trasmissive’ del docente. Nel confondere (ma è poi una reale confusione o è un loro modo di comunicare una loro necessità, un loro bisogno di ‘sostegno’, di scambio... ?) *democrazia e giustizia*, spostano il problema della democrazia dal piano teorico formale a quello sostanziale, e pongono l’accento sull’aspetto più complesso della relazione educativa: sono alla ricerca faticosa di una identità, non definitiva ma bisognosa di una qualche conferma o disconferma. Pretenderebbero, perché ne hanno la necessità, non di sottrarsi alla prova, anzi: che la prova non fosse valutata secondo una rigida ed oggettiva (o supposta tale) griglia prestazionale. *“Nel valutare ciò che ho fatto, valuta anche ciò che sono, valuta la persona che sta dietro alla prova”*. Questa, forse, è la richiesta mai esplicitata - neppure in loro e chiara - da parte degli studenti. Nel momento stesso della sua formulazione consapevole, si aprirebbe un terreno di ricerca sull’insegnamento di straordinaria complessità e di altrettanto straordinario fascino culturale e relazionale.

Le regole non scritte

*“Quando uso una parola - Humpty Dumpty disse, con un tono abbastanza sprezzante,
- essa significa proprio quello che io scelgo di dire, nè più nè meno”.*
“Il problema è, - disse Alice - se puoi dare alle parole significati tanto differenti”.
“Il problema è, - disse Humpty Dumpty - chi è il padrone. È tutto qui”.
(L. Carrol, *Alice nel paese delle meraviglie*, Mondadori, Milano)

Ciò che appartiene alle aule non ha punti interrogativi veri. Alla scuola non si rivolgono domande. Appena apri bocca, mette voti.
(...)
Tutta la mia vita di studente è stata, se ridotta all'osso, uno star buono, schivare all'occorrenza, arrendersi subito in caso di necessità. Parlare, naturalmente parlavo solo se interrogato.
(D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano 1995)

Le regole non scritte appartengono alla sostanzialità del ‘fare scuola’, senza avere una loro riconoscibilità formale. Non sta scritto da nessuna parte che l’insegnante che non finisce la routine delle interrogazioni può convocare lo studente fuori dall’orario scolastico: ma una buona parte degli insegnanti lo fa come consuetudine giusta; e gli studenti non vi si sottraggono perché sanno che non gliene deriverebbe nulla di buono. Gran parte di queste regole si collocano sul piano, non dichiarato ma fondamentale, delle relazioni interpersonali, dei rapporti umani e civili.

Nei loro aspetti positivi riguardano la tolleranza non complice, la comprensione, l’affettività. Sono messe in atto a livello individuale, ogni volta che l’insegnante sceglie di ‘ascoltare’ le ragioni dello studente oppure quando, anziché umiliarlo con una valutazione particolarmente negativa, gli offre una possibilità di riscatto; ogni volta che rinuncia a distruggere - o a tentare di farlo! - negli studenti valori e comportamenti non omologati che, a modo loro, esprimono la esigenza di giustizia e di onestà; ogni volta che l’insegnante non si innalza al ruolo di giudice imparziale e sceglie invece di mescolarsi con le difficoltà, le incertezze, l’impotenza dell’essere giovani e di non riuscire ad intravedere, da soli, una strada di uscita percorribile; ogni volta che l’insegnante si ricorda di essere anche un adulto consapevole del ruolo educativo e per ‘giocarlo’ fino in fondo si prende la responsabilità di trasgredire, se necessario, le regole dell’istituzione.

Tali regole implicite concorrono decisamente ad identificare lo stile educativo della scuola: sono leggibili nella gestione non cieca dei ritardi; in registri di classe esenti dall’inflazione di note disciplinari che vengono date, acquistando maggior significatività, raramente e per motivi ‘seri’; in consigli di classe dove prevale il dialogo e l’ascolto sulla imposizione; nell’accesso degli studenti alla presidenza senza eccessive formalità; nella disponibilità degli inse-

gnanti di costituirsi a punto di riferimento competente ed ‘interessato’ per gli studenti organizzando ‘punti di ascolto’ o, per altre necessità, corsi di recupero.

Negli aspetti negativi, le regole non scritte caratterizzano la parte meno nobile del ‘fare scuola’ e connotano tutte le trasgressioni connesse all’esercizio corretto del ruolo sia degli insegnanti che degli studenti: per i primi, il ritardo ingiustificato nella correzione dei compiti, le interrogazioni fuori orario, il ricatto psicologico, la contraddittorietà dei comportamenti, la complicità con studenti nullafacenti in cambio della sopportazione della propria inettitudine.

Per gli studenti, le assenze strategiche, le false giustificazioni, il disinteresse per il lavoro dell’insegnante, i compiti copiati, le ipocrisie e le menzogne spesso avvallate da genitori troppo compiacenti; ma anche il chewingum masticato per ‘rilassarsi’, il telefonino perennemente acceso, il disturbo programmato e sistematico.

Le ragioni di tutto ciò non sono sempre intenzionalmente negative - l’insegnante sceglie di interrogare fuori orario per permettere allo studente di migliorare la valutazione ricevuta; lo studente maschera il rifiuto attraverso l’ipocrisia... -; comunque questi comportamenti rivelano la negatività di una relazione non ‘sana’ dove gli insegnanti rinunciano ad ‘educare’ rifugiandosi nella trasmissione di informazioni, apparentemente più tranquillizzante ed anonima; e gli studenti rispondono con la rimozione della realtà e nascondendosi dietro a stereotipi.

Ciò che colpisce nei giudizi e pareri di insegnanti e studenti sulle regole che governano la vita della scuola, è il loro diverso atteggiamento nei confronti delle regole stesse: mentre i ragazzi lamentano la trasgressione delle regole e, soprattutto il non ricorso ad un sistema sanzionatorio a garanzia di ‘ciò che chiamano giustizia’, gli insegnanti, che nei loro comportamenti con una ‘certa’ frequenza disattendono le regole, non esercitano il ruolo di custodi di norme di salvaguardia comune.

Si ha l’impressione che la scuola, nella sua quotidianità, sia una ‘democrazia senza regole’, con un ‘potere legislativo’ molto lontano ed inavvicinabile ed un potere giudiziario assente od arbitrario.

È quanto emerge dalle testimonianze degli studenti, il cui malumore e lamentele si indirizzano proprio al sistema delle regole.

Diritti e responsabilità degli studenti*

Una macchina banale e caratterizzata da una relazione uno-a-uno tra il suo input (...) e il suo output (...). Le macchine non-banali sono creature molto diverse. In questo caso la relazione input-output non è invariante (...) e queste macchine restano del tutto imprevedibili (...) Al momento in cui lo studente fa il suo ingresso nel sistema scolastico, egli è una imprevedibile 'macchina non banale'. Non sappiamo quale risposta darà a una certa domanda. Se però alla fine ottiene i risultati che il sistema si aspetta da lui, le risposte che darà alle nostre domande dovranno essere note in anticipo... Lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso nella società. Non sarà fonte di sorprese, né di problemi.

(H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, 1987)

Alla lentezza ad assumersi delle responsabilità, che definisce l'essere nel mondo degli adolescenti, si contrappone un'insospettabile capacità di critica e di decisione quando ad interferire nel loro vissuto quotidiano è la Scuola con le sue regole organizzative che spesso ignorano diritti che per gli studenti sono fondamentali. Le loro rivendicazioni spesso prendono forma per iniziativa diretta di singoli attraverso il gruppo-classe (senza ricorrere ai propri organi rappresentativi) che richiamano le lotte per l'*habeas corpus* contro gli arbitrii dell'istituzione, e rivelano un'idea del diritto quasi illuministica, nel porre l'accento sul *bisogno*, negato, di una scuola come spazio di vita e luogo di incontro tra coetanei.

Dalle Osservazioni infatti sembra prevalere l'impegno a garantire la qualità 'fisica' dello stare a scuola, che va dall'intervallo alle merende ai bagni, passando per la pulizia e la polemica con i bidelli, e che l'istituzione regola burocraticamente senza però entrare nel merito e senza verificare l'efficacia di servizi che sono invece fondamentali per gli studenti che escono di casa all'alba e vi fanno rientro nel pomeriggio.

L'*intervallo*, pausa decisiva nel tempo scolastico, viene stabilito dal Consiglio

* a cura di Cristina Nocetti

di Istituto sull'articolazione quotidiana del calendario scolastico annuale che deve garantire ore di 60 minuti nei 215 giorni di lezione previsti dall'ordinanza ministeriale: in genere 10 minuti, troppo pochi per poter adempiere ad almeno due necessità fondamentali (bisogno e merenda), cui si dovrebbero forse aggiungere quelle non meno necessarie degli incontri, delle 'due chiacchiere' e, se non fosse proibito, del fumo. La ribellione degli studenti è generale ma per lo più si manifesta passivamente con uscite strategiche prima del suono della campanella o con rientri in ritardo. Tuttavia nelle scuole dove le regole sono più severamente applicate non mancano iniziative progettuali degli studenti che si sono assunti il compito di studiare l'orario e di presentare al Consiglio di Istituto la proposta - 'geniale' e legale - di anticipare di 5 minuti l'inizio delle lezioni.

Quello che deve far riflettere è che nelle scuole dove tale soluzione è stata adottata dai Consigli di Istituto come regola, l'uso 'personale' e improprio dell'intervallo continua e lascia intendere che il sostituirsi dell'istituzione nell'organizzazione del quotidiano non favorisce la partecipazione attiva degli studenti.

Merende. La distribuzione delle merende viene affidata dal Consiglio di Istituto a ditte specializzate che però non sempre corrispondono alle esigenze degli studenti o perchè propongono alimenti non graditi o perchè non ne forniscono in quantità adeguata o a un prezzo adeguato; le mobilitazioni degli studenti sono state perentorie: dall'Istituto che ospita due scuole, dove l'appalto è affidato a un'unica ditta, e dove il diverso orario di intervallo non impediva che gli studenti dell'una debordassero nello spazio dell'altra e si accaparrassero il cibo di modo che gli altri restavano spesso a bocca asciutta; alla scuola dove nel passaggio dalla lira all'euro, il gestore delle merende aveva arrotondato in modo che la pizza costava il doppio.

Bagni. La dimensione 'privata' che caratterizza questi luoghi assume nella scuola un particolare significato perchè allarga dal singolo al gruppo l'esigenza di privacy - arrivando a comprendere riti collettivi di infrazione alle regole e di omertà (fumare, sottrarsi a una interrogazione, nascondere copie di compiti in classe) -, mantenendo però la funzione di luogo destinato ad esigenze primarie, non solo biologiche ma anche igieniche ed estetiche. Forte è perciò la polemica con chi interferisce con le regole non scritte di questo territorio e soprattutto coi bidelli che "per finire prima puliscono e chiudono i bagni mentre gli studenti sono ancora a scuola e se ne fregano se uno deve andarci perchè prima di arrivare a casa passano due ore" oppure perchè, nella stretta osservanza del Regolamento scolastico, "non li aprono prima del suono della prima campanella", impedendo ancora l'espletamento di bisogni urgenti; ma anche il diritto a farsi belli prima di entrare in classe: "per chi si è alzato tardi e ha preso il pullman al volo o perchè avendo genitori severi e non resistendo al narcisismo modaiolo con cui attirare gli sguardi dei compagni", vede nel bagno della scuola il luogo ideale per una trasformazione *trendy* di sé attraverso "lo sfoggio di magnifiche creste di capelli, svettanti e appuntite, luccicanti di abbondante gel", o di abbigliamento non proprio consoni all'ambiente scolastico.

Bidelli. Il loro ruolo ufficiale di “collaboratori non docenti al progetto educativo” non viene sufficientemente esplicitato dalle scuole perciò contro i bidelli si scatenano proteste anche maggiori di quelle riservate agli insegnanti che, come loro, sono in prima linea nel rapporto con gli studenti ma con un ruolo più chiaro. Non riconoscendo ai bidelli una funzione specifica gli studenti li collocano al proprio livello senza tuttavia riconoscerli come parte del gruppo, trattandoli alla pari ma non perdonando loro nulla, né i rimproveri sui comportamenti più chiaramente poco civili (piedi sui banchi, cartacce buttate a terra, gesti e grida belluine), né i consigli per una più efficiente prestazione della loro opera (come la fornitura di fotocopie identiche per gruppo e non per singoli sparsi): a loro vengono imputati molti dei disagi dello stare a scuola dal freddo nelle aule, alla pulizia, ai disservizi; a loro riservati giudizi feroci come quello di “*intriganti pettegole che devono abbassare la cresta*”, se donne o “*chi si credono di essere*”, se uomini; salvo il caso di bidelli particolarmente simpatici o efficienti o autorevoli o incaricati di compiti specifici e graditi che vengono considerati più degli insegnanti, come osserva una collega alla quale una studentessa ha chiesto di uscire “*per andare dal bidello a far firmare la giustificazione*”.

Si deve riconoscere agli studenti il merito di richiamare costantemente la funzione docente alla relazione umana attraverso richieste, osservazioni, interessi, che spiazzano la professionalità e i ruoli, consolidati fino all’abuso, degli insegnanti – dalla capacità di gestione culturale ai doveri - e li costringono a mettersi in gioco. Così dal torpore che sembra avvolgere la coscienza degli studenti che accettano supinamente programmi e umori degli insegnanti, si accendono a volte luci insospettite di consapevolezza e di dignità che smascherano l’attitudine, non dichiarata ma dominante nella relazione educativa, di considerarli entità distinte e minori. L’autonomia dei giudizi, infatti, così importante nella valutazione scolastica, non trova spazio nella pratica didattica: nell’organizzazione oraria gli studenti non hanno tempi da dedicare a riflessioni, confronti, approfondimenti non disciplinari e sono perciò esclusi, proprio nello spazio istituzionalmente destinato alla loro educazione, dalle possibilità concrete di essere attrezzati culturalmente a intervenire su quello che accade nel mondo.

Le *Osservazioni* sembrano confermare che ove gli insegnanti non rinunciano ad aprire varchi nella rigidità della programmazione, gli studenti rivelino la disponibilità a intraprendere il viaggio nella vita in loro compagnia.

Dall’abitudine a frequentare i Mac Donald e per far emergere un’adesione a un consumo critico, un’insegnante ha chiesto, in una indagine improvvisata, quanto sapessero gli studenti intorno a multinazionali, delocalizzazione della produzione, lavoro infantile, condizioni di vita e di lavoro nel “Terzo mondo”, denutrizione: le risposte hanno rivelato conoscenze diffuse del fenomeno - che contraddicono apertamente il luogo comune dei giovani inconsapevoli o indifferenti - insieme alla coscienza del ruolo censorio dell’informazione di massa su questi problemi. “*Noi vediamo soltanto ciò che la TV vuole mostrarci*”. “*È un’informazione solo in apparenza contraria alla globalizzazione, in realtà è funzionale*”. Colpisce la capacità di esprimere valutazioni non immediatamente

emotive o, anche se tali, rielaborate su riflessioni personali e non di rado morali, nella volontà di *fare qualcosa*: “*occorre boicottare alcuni prodotti chiaramente riconoscibili*” o “*raccogliamo le firme per inserire nei distributori della scuola prodotti del commercio equo e solidale*”. È però altrettanto evidente una difficoltà a passare dalla riflessione all’azione, soprattutto se organizzata, e così sulla manifestazione *no global* al G8 di Genova i giudizi sono cauti e controversi e, sia l’adesione sia la disapprovazione, sembrano sottolineare una deresponsabilizzazione individuale, salvo rare eccezioni: “*Uno che manifesta dimostra comunque coraggio e senso di responsabilità*”, “*Una rivoluzione però ci vuole. Spesso sperimentiamo l’impotenza*”. Prevalgono invece i giudizi sugli aspetti negativi, “dalla violenza premeditata” alla difesa dei poliziotti in nome del “*becchi chi becchi*”, e le *critiche*: “*Protestare è giusto ma bisogna vedere come*”, “*Invece di manifestare avrebbero dovuto andare in Africa ad aiutare*”, ma anche considerazioni ciniche “*Se vai in Africa nessuno ne parla, se vai a Genova tutte le TV ne parlano*” o “*Manifestare non basta: come consumatori abbiamo un grande potere, bisogna boicottare*”.

Altrettanto presente alle loro coscienze seppure altrettanto lontano da progettualità concrete, è il tema della pace. Affrontato - dopo l’11 settembre - in varie fasi sottratte da un’insegnante al tempo disciplinare, ha prodotto - come ella stessa osserva - una discussione “*intensa e profonda, condotta con attenzione e ordine, che ha rivelato sensibilità e tensioni ideali inaspettate*”, anche se spesso formulate nel lessico enfatico e definitorio degli adolescenti: “*L’11 settembre ha sconvolto la storia del nostro tempo: inizia una nuova epoca e tutti siamo coinvolti nella costruzione della pace*”; “*la pace riguarda tutti gli uomini, indistintamente dalle opinioni politiche, religiose o sociali*”.

Più complessa è la lettura del loro coinvolgimento sociale e politico: i dati relativi al volontariato - nelle scuole che l’hanno organizzato - sembrano indicare un’attenzione molto forte (più del 20%) ai problemi dei più deboli; anche sul problema “caldo” dell’immigrazione e dei diritti, sia nelle esperienze di educazione alla mondialità programmate dalle scuole, sia nelle testimonianze dei “temi” di argomento socio-economico i ragazzi si mostrano aperti, tolleranti, disponibili al dialogo multiculturale. Tuttavia si tratta spesso di esperienze vissute nel privato, anche con un certo compiacimento derivante dalla scoperta di aver operato una scelta di differenziazione dalla massa; richiamati però a una testimonianza pubblica, come nel caso dell’iniziativa promossa dal Comune di Modena attraverso la Biblioteca Delfini, si mostrano latitanti. La loro partecipazione è assicurata solo quando a promuovere le iniziative sono loro compagni politicamente impegnati - come nel caso di assemblee studentesche su temi di attualità -, quasi a dichiarare la disponibilità a esporsi solo sul piano della parità.

Le attese degli studenti nei confronti degli insegnanti sono relative soprattutto alla competenza nella quale tuttavia essi comprendono non solo la capacità professionale, ma anche la “moralità” dell’azione educativa che passa attraverso la capacità di ascolto, il rispetto e il riconoscimento dell’impegno nonostante risultati non sempre positivi. La complessità della richiesta determina molti pro-

blemi perché entrambi i soggetti della relazione giocano male le loro carte e il fuoco del conflitto, a lungo alimentato, si accende sempre sulla valutazione.

Gli studenti dicono di odiare i voti perché annullano la loro specificità, ma in realtà vedono nel voto sia l'occasione di essere riconosciuti e apprezzati, sia il momento della verità con se stessi che, quando arriva, non sempre viene digerito facilmente. Gli insegnanti dicono di odiare i voti perché la

quantificazione delle conoscenze è contraria al principio stesso della conoscenza, ma in realtà vedono nel voto la soluzione formale al proprio lavoro e molto spesso la allargano alla soluzione di problemi di rapporto con gli studenti, premiandoli o punendoli senza esporsi troppo.

Dalle *Osservazioni* emerge infatti sia la retorica della gratuità del sapere degli uni *“mi va bene che vogliate i vostri compiti (non ancora corretti), per vedere gli errori, per correggerli, ma questo attaccamento ai voti... non dovete studiare per il bel voto, dovete studiare per crescere, crescere culturalmente, imparare a imparare”* sia il rifiuto del giudizio degli altri *“non mi aspettavo certo un voto così basso (6 e mezzo), perché non ho fatto altro che studiare tutti i suoi appunti!”*; *“scusi, qui lei mi ha tolto un punto ingiustamente che non ha tolto alla Giada che ha sbagliato a scrivere Congresso”*.

Se studenti come questi contestano le valutazioni perché poco studiosi o perché presuntuosi e superficiali, e tuttavia altrettanto evidente che gli insegnanti non rendono sufficientemente espliciti i criteri della loro valutazione: *“mi dispiace che reagiscano così, ma il compito era corto e relativamente semplice, così ho tenuto il livello della sufficienza piuttosto alto”* - ma la studentessa non lo ha capito e, ha contato il numero degli errori che sono meno (ma più gravi di quelli della compagna) -; e neppure le condizioni per considerare recuperata una carenza nella preparazione; *“mi stupisco molto perché la studentessa ha recuperato”* - ma la studentessa (che aveva preso un 3) fa i suoi conti, e misura soltanto che il suo studio occasionale non è bastato a risolvere il problema della sufficienza. Pare proprio che la cultura imperante del voto sia nefasta nel processo educativo perché impedisce agli studenti di uscire dal vicolo cieco di un apprendimento utilitaristico e agli insegnanti di rinunciare a verificare un'oggettività delle conoscenze quanto mai dubbia anche nel campo delle scienze pure, e del tutto inadeguata alla scuola, dove i 5,14 o i 7,17 di certe valutazioni, azzerano la complessità e anche la fatica della relazione educativa.

Dando per scontata la nobiltà delle intenzioni grande è la differenza degli stili di ascolto e delle intenzioni educative dei docenti: *“non accetto troppe rimostranze perché credo che debbano imparare a scontrarsi con realtà spiacevoli, sapendole accettare in modo costruttivo”*; *“me ne frego di ogni razionale tentativo di conciliazione, anzi sono convinta che la stupidità non debba trovare accondiscendenza”*.

Su queste differenze gli studenti hanno molte ragioni.

GRAZIE PROF!

Se c'è una cosa che non le ho mai detto, ma che mi sono sempre ripromessa di fare è proprio dirle grazie!

Ora però non potrò più dirglielo di persona e mi rendo conto di aver perso un'occasione; così sono qui a scriverglielo, anche se so che servirà più a me che a lei.

So che delle persone che non ci sono più si parla sempre bene e si dimenticano tutti i loro difetti; io invece non voglio affatto negare che lei ne avesse, ma anche quei difetti la facevano la prof che io ho conosciuto e stimato, perché lei possedeva tante qualità che ti fanno apprezzare un insegnante. Al tempo stesso non voglio neanche essere retorica o melensa perché so che a lei non piacerebbe affatto. È sempre stata una donna forte lei prof, no?

Ringraziarla però è ciò che oggi sento più spontaneo!

Grazie prof per tutto quello che ci ha insegnato, per le possibilità di discussione che ci ha regalato, per tutte le volte che mi ha fatto riflettere su qualche fatto della storia, per ogni volta che mi ha sgridato per come scrivevo, se oggi riesco a farmi comprendere decentemente è anche merito suo.

Grazie prof per l'amore per il suo lavoro che ci ha sempre trasmesso. Poche volte ho incontrato un insegnante a cui piacesse così tanto il suo lavoro e lo si capiva soprattutto quando in classe ci recitava qualche poesia o dei tratti della Divina Commedia a memoria.

Grazie prof per avermi fatto scoprire il teatro e la bellezza di poter diventare chi vuoi quando sei sul palcoscenico; questo mi ha arricchito, fatto crescere e reso la persona che sono ora.

Grazie prof per il suo non tirarsi mai indietro, per il suo mettersi sempre in gioco, dicendo sempre la sua opinione, a volte anche con molta forza; mi ha fatto capire quanto sia importante credere nelle proprie idee e portarle avanti fino in fondo.

Grazie prof per la confidenza che ci ha sempre regalato, soprattutto negli ultimi anni di scuola, cosa che non molti insegnanti sono disposti a fare, perché significa avvicinarsi agli studenti molto agli studenti e mettere per un attimo da parte il proprio ruolo, per lasciar intraveder solo se stessi. E mi creda i ragazzi lo capiscono quando un insegnante si interessa a loro non solo dal punto di vista scolastico, ma anche da quello umano.

Grazie prof per la sua irruenza e per la sua voglia di vivere che nessuno è mai riuscito a fermare e che la rendeva una persona diversa, forse più difficile da amare; ma è facile amare chi è simile a noi, mentre lei mi ha dato l'opportunità di voler bene anche ad una persona molto diversa e distante, in certe idee da me.

Grazie prof per aver fatto l'insegnante, perché, come lei mi ha detto una volta, questo non è un mestiere ma una vocazione e proprio per questo serve una grande motivazione; ma soprattutto deve piacere stare in mezzo ai ragazzi e penso che questo, anche se spesso brontolava, le piacesse molto.

Grazie di tutto prof, che il Signore nella sua infinita bontà la accolga fra le sue braccia. Io da qui pregherò forte per la mia Noce.

Chiara

Autobiografie cognitive in adolescenza

di Carmine Lazzarini

Connessioni tra vissuti e saperi degli studenti: esperienze e modelli*

1. Questa ricerca di Carmine Lazzarini, complementare al volume *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione*, in primo luogo propone una lettura di ciò che gli studenti hanno prodotto in “un laboratorio di autobiografia cognitiva, già precedentemente sperimentato dai docenti (delle loro classi: ndr) con la finalità di sensibilizzare i giovani per renderli più consapevoli delle loro attività cognitive, degli stili e delle strategie di apprendimento tipici di ciascuno. Agli studenti è stato perciò chiesto di stendere delle note scritte sul proprio lavoro mentale, su come definiscono il loro apprendimento, sul rapporto instaurato con i docenti che favoriscono-ostacolano la loro crescita cognitiva”¹.

Questa parte, che riguarda la partecipazione attiva delle ragazze e dei ragazzi, costituisce l’apporto riflessivo, come sperimentazione della modalità di narrazione autobiografica, che affianca la compilazione diretta dei diari degli stessi studenti di cui danno conto l’analisi e le indicazioni conclusive di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti sulla ricerca complessiva².

La seconda parte dello studio di Lazzarini presenta una rassegna – pensata come manuale per l’uso di docenti e studenti - dei principali modelli dell’attività cognitiva dei decenni scorsi, secondo il filo rosso del “*passaggio da una visione fondamentalmente unitaria e logico-intellettuale del lavoro della mente, concepita come insieme di processi astratti e di procedimenti tecnico-scientifici (considerati come unico paradigma di riferimento quando si parla di apprendimento dei saperi) a una concezione plurima e individualizzata dell’attività cognitiva, nella quale emergono componenti immaginative, emotive, metaforiche, riflessive assai rilevanti, legate oltretutto a specifiche aree disciplinari e ai processi di crescita dei singoli individui*”³.

2. Lo studio di Lazzarini completa e arricchisce il progetto “Apprendimento e democrazia” che a sua volta riprende e sviluppa, come si è detto, una prima sperimentazione avviata nel 2002, per impulso innanzitutto di Cristina Nocetti

* di Giuseppe Gavioli

con un gruppo di insegnanti volontari e di esperti, coordinati da Mario Benozzo.

Il progetto, previsto inizialmente per la durata complessiva di un triennio e sospeso in seguito della scomparsa del suo coordinatore Mario Benozzo, viene successivamente ripreso e strutturato attorno al nodo centrale della *democrazia nell’apprendimento*, ancora in un gruppo di scuole secondarie superiori modenesi⁴.

Ma già nella prima sperimentazione era lucidamente identificato da Mario Benozzo il campo dell’indagine: “il mondo scolastico come istituzione sociale, un campo fatto di saperi e di domande, di ruoli e di organizzazione di spazi materiali (aule, sale per professori, laboratori, corridoi, bagni, scale...), di circolari e di passioni, di silenzi e di relazioni e così via. Ogni istituzione, è stato detto, è un contesto formativo. Come tale, essa - l’amministrazione pubblica, il tribunale, la scienza, l’ospedale, il mercato, etc - genera, riproduce e moltiplica forme di relazione, e lo fa tanto più pervasivamente quanto più le routine, in cui i modelli relazionali si cristallizzano, sono assunti come naturali, dati per scontati... L’obiettivo della ricerca, allora, può essere formulato all’incirca in questi termini: *rendere meno invisibile ed opaco, de-naturalizzare il processo attraverso cui le culture della democrazia, costruite, rappresentate e trasmesse nella scuola si strutturano*, assumendo il carattere oggettivo dei comportamenti, dei modelli relazionali, delle regole, implicite ed esplicite e degli assetti spaziali”⁵.

Rispetto a questo punto di partenza, l’attuale ricerca di cui dà conto il volume *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione* e questo Quaderno complementare *Come un arcipelago. Autobiografie cognitive in adolescenza* hanno tenuto fermo il punto centrale della *bipolarità dei punti di osservazione degli insegnanti e degli studenti*; e si sono orientati “... in base a due assi di lavoro: il primo assumeva come ipotesi *la figura dell’insegnante come ricercatore...* e il terreno della pratica didattica quotidiana, non solo come spazio di esercizio di indispensabile routine, ma anche di indagine e di produzione di conoscenza sui contenuti e sulle forme (in una parola: sulle pratiche) degli apprendimenti, (che) costituiva in primo luogo un obiettivo in sé, da contrapporre ad ogni concezione riduttiva e asfittica dell’insegnamento”; il secondo, il tentativo ambizioso di affrontare “il problema della democrazia in relazione all’attività didattica in senso stretto: cosa significa insegnare in modo democratico? Come è possibile fare della democrazia un elemento delle pratiche didattiche e della relazione tra insegnante e studente, ancor prima che una materia dell’insegnamento stesso?”⁶.

Complessivamente, siamo di fronte ad “un lavoro di formazione e ricerca in cui la disponibilità a mettersi in gioco, a riflettere sulla relazione tra se stessi e la propria attività professionale, tra le proprie pratiche didattiche ed il modo in cui esse sono interpretate dagli studenti sono il presupposto stesso del progetto. Ma il terreno di lavoro del progetto non è quello della personalità degli attori coinvolti, bensì quello dei dispositivi, dei modelli relazionali, degli strumenti materiali e immateriali di lavoro, delle pratiche che gli attori riproducono”. Dove

l'insegnante è uno dei diversi attori della relazione educativa che, però, "più degli altri porta il peso e la responsabilità della relazione e delle condizioni della sua riproduzione"⁷.

Nella realizzazione del progetto, si è venuta formando una vera e propria équipe di insegnanti ricercatori, portatrice esperta della complessità di ricerca/azione specifica, nella relazione interattiva con gli studenti delle loro classi. Ciò ha favorito forme di autoriflessione capaci di intervenire sulle proprie pratiche di co-costruzione della conoscenza e di mettere attivamente a disposizione delle scuole che vorranno provarci le acquisizioni problematiche e il valore esemplare di avviamento costruito in due anni di lavoro, documentato nell'insieme di queste pubblicazioni. Con "l'obiettivo di rendere l'esperienza realizzata, già di per sé proficua per i partecipanti dal punto di vista della ricerca-formazione, riproducibile anche in contesti e da parte di attori diversi"⁸.

4. Ora, l'interesse specifico di questo Quaderno si concentra innanzitutto sull'analisi delle pagine scritte dagli studenti delle classi coinvolte nella ricerca, assunti: a) "come esempi significativi di stati d'animo, riflessioni, racconti di giovani alla ricerca del senso del loro apprendere"; b) nella verifica di "alcune immagini della mente e dell'attività cognitiva elaborate nel corso del '900 dagli studiosi più noti o che hanno avuto più ampia diffusione nel mondo della scuola, ponendole a confronto con alcuni testi delle ragazze e dei ragazzi". La ricerca si conclude con la proposta di alcune tracce di lavoro che possono risultare utili nella pratica quotidiana della scuola⁹.

Qui interessa sottolineare come dai diari delle ragazze e dei ragazzi emergano le esigenze di sentirsi in relazione come persone e presi sul serio, di essere tenuti in conto come singoli; il bisogno di *autonomia, cura e accompagnamento* e "una piena comprensione del valore dell'apprendimento in ambiente scolastico, che non è lasciato ad agenti esterni o apporti sporadici: i nemici in questo caso possono essere gli apprendimenti inquinati o di nessun peso culturale e sociale".

Nella convivenza della scuola, l'insegnante è sentito come importante nella misura in cui sa catturare l'attenzione, sollecitando coinvolgimento e partecipazione: non viene tanto richiesto l'insegnante 'buono', ma quello che accompagna ad essere "costruttori delle proprie competenze e del proprio sapere, anche se si devono superare varie difficoltà e fatiche. Spesso le più grandi soddisfazioni arrivano quando alla paura della sconfitta si reagisce con tanta 'rabbia', impegno, quasi una lotta corpo a corpo con la materia indigesta, che si conclude con la conquista di un risultato positivo".

Insomma, "emerge con grande evidenza che il lavoro della mente si nutre di relazioni, di emozioni, di attese e timori, di scadenze che vanno affrontate, come vanno affrontate le diverse personalità degli insegnanti"¹⁰. E si dispiega una "molteplicità delle rappresentazioni del modo e del desiderio di apprendere" (sorprendenti solo ad una lettura superficiale) che questi giovani ci propongono con i loro scritti e disegni sui percorsi del lavoro della mente che li accompagna, riproposti nella ricerca di Lazzarini¹¹. "Né d'altra parte... si può

ignorare che è una ferita ridurre la complessità della mente ad una sola dimensione, ma al contrario che questa pluralità di contenuti e di intelligenze va organizzata in un racconto che consenta di stabilire il senso e le connessioni tra i vissuti e i saperi"¹².

NOTE

¹ C. Lazzarini, *Autobiografie cognitive in adolescenza*, pag. 28

² G. Niccolai e A. M. Pedretti, *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione*, Parte III, *Indicazioni e non ricette*, pag. 109 e ss.

³ C. Lazzarini, *idem*, pag. ...

⁴ *La ripresa del filo rosso*, prefazione alla prima parte del progetto 'Apprendimento e Democrazia. Un progetto di formazione/ricerca/azione sulla democrazia nelle pratiche di costruzione delle conoscenze. Diario del primo anno, a cura di Gianna Niccolai e Anna Maria Pedretti, MEMO/fondazione Mario Del Monte, dicembre 2006.

⁵ M. Benozzo, *Dentro la democrazia scolastica: ascoltare la quotidianità, Mettersi all'ascolto: coordinate per un percorso esplorativo*, p. 18.

⁶ V. Borghi, *Apprendimento e democrazia: un percorso di esplorazione*, Parte I, *Mappe di viaggio*, pag. 13

⁷ V. Borghi, op., cit., Parte I, *Un terreno insidioso*, pag. 26

⁸ G. Niccolai e A. M. Pedretti, op., cit., Parte III, *Ripensando al viaggio: gli insegnanti*, pag. 93

⁹ C. Lazzarini, *idem*, pag. 30

¹⁰ C. Lazzarini, *idem*, pag. 31 ss.

¹¹ C. Lazzarini, *ibidem*

¹² C. Lazzarini, *ibidem*

INTRODUZIONE

*Due o tre consigli per la scuola italiana?
Amare, rispettare, vivere.
Edgar Morin*

1. Problemi della scuola secondaria superiore oggi

Si conoscono, e non da oggi, quanti interrogativi, dubbi, difficoltà i docenti incontrano di fronte all'intelligenza/non-intelligenza degli adolescenti, alla loro straordinaria capacità ricettiva ed elaborativa e l'altrettanta impensabile e quasi inspiegabile volontà di non apprendere, oppure di disperdere le loro energie mentali. Da qui le sempre più pressanti richieste metodologiche e didattiche su come affrontare le ambivalenze della mente giovanile, oscillante tra attività e passività, apertura e chiusura, accettazione e rifiuto, "intelligenza" e "stupidità". Da qui anche le ricorrenti richieste dei giovani in formazione di diventare sempre più consapevoli di sé e "padroni" della propria crescita cognitiva, di essere dotati di strumenti e procedure per una piena esplicitazione delle potenzialità cognitive della mente e della personale identità.

Recentemente poi il quadro si è andato complicando con le manifestazioni crescenti di disaffezione, vero e proprio sabotaggio nei confronti dello studio e della scuola con i suoi riti quotidiani, bullismo e gregarismo, mancanza di rispetto e violenze su persone meno difese, aggressività nei confronti di insegnanti e capi d'istituto, uso scriteriato dei cellulari e delle reti informatiche: tutte questioni reali e presenti quasi quotidianamente nei giornali, anche se non maggioritarie nella realtà (ma sono crescenti e possono diventarlo). Si sa: i giovani seri, le ragazze impegnate e responsabili, i docenti stimati e contenti del loro lavoro, i capi d'istituto che svolgono assai bene la loro funzione non fanno notizia.

Partendo dai numerosi interrogativi che gli uomini e le donne di scuola pongono, siano essi docenti siano discenti, si è attivato il percorso di formazione e ricerca biennale "Apprendimento e democrazia". Al suo interno è stato realizzato per gli studenti un laboratorio di autobiografia cognitiva, già precedentemente sperimentato dai docenti, con la finalità di sensibilizzare i giovani al tema in oggetto per renderli più consapevoli delle loro attività cognitive, degli stili e delle strategie di apprendimento tipici di ciascuno. Agli studenti è stato perciò chiesto di stendere delle note scritte sul proprio lavoro mentale, su come definiscono il loro apprendimento, sul rapporto instaurato con i docenti che favorisco-

no-ostacolano la loro crescita cognitiva. Questi materiali, assai ricchi, costituiscono un utile serbatoio di analisi e di osservazioni da cui ricavare spunti di approfondimento sul lavoro della mente in adolescenza e sulle strategie cognitive che vengono attivate nell'apprendimento dei saperi, nonché su possibili suggerimenti di lavoro personale e di classe nelle scuole secondarie superiori.

2. Ambiti e limiti della presente ricerca

Quella che andiamo a presentare è pertanto una *ricerca in situazione*, una *ricerca che si iscrive in un orizzonte non accademico, ma operativo*, in rapporto al lavoro da compiere con i giovani nella secondaria superiore, indagando i testi prodotti dagli studenti di Modena e provincia, per ricavare induttivamente conoscenze sulle loro consapevolezze cognitive e sulle proposte che esplicitamente o implicitamente avanzano sul miglioramento della qualità del loro essere a scuola e del loro apprendimento. Siamo partiti dunque dai loro scritti, dalle loro osservazioni, dalle loro storie. Si sono evidenziati così sia gli aspetti più diffusi, sia quelli più divergenti e originali del lavoro della mente, che sfuggono alle consapevolezze della cultura media, nella speranza di poter fornire ai docenti strumenti di lavoro in classe, metodologie di intervento, per potenziare lo sviluppo cognitivo in adolescenza, relativo sia all'apprendimento disciplinare, sia alla crescita personale, sia al clima democratico della classe. Un lavoro, questo, condotto anche nell'auspicio di offrire ai giovani maggiori consapevolezze cognitive sul funzionamento della mente di ciascuno, sui personali stili di apprendimento, sulle strategie della mente più consone ad ogni tragitto esistenziale, favorendo il processo di crescita come conquista di una maggiore identità e individuazione. In questa prospettiva la scrittura di sé, ma anche la costruzione di piccole comunità di scrittura come momento riflessivo sulla propria esperienza, rappresentano una delle modalità più efficaci per giungere a livelli di consapevolezza più consone alla storia personale di ciascuno nella sua peculiare originalità.

Dalle pagine degli studenti emergono molte osservazioni critiche sul lavoro compiuto dai loro insegnanti. Ma va detto che i docenti vanno in qualche modo compresi e giustificati. Tante sono le immagini della mente proposte dagli studiosi delle più diverse tendenze, molteplici sono i suggerimenti piovuti sulla scuola da ogni parte. Temi importanti ma talmente numerosi che i docenti si sono sentiti spesso spiazzati, e quasi autorizzati a ritirarsi nel proprio guscio, a lavorare rifacendosi all'esperienza costruita giorno dopo giorno, in attesa che tra gli esperti emergesse un punto di vista più unitario e soddisfacente. Con questa ricerca, pur parziale, ci si vuole collocare all'interno di questo lavoro preziosissimo, anche se spesso oscuro, dei soggetti presenti a scuola: studenti e insegnanti. La scuola superiore, nonostante tutte le difficoltà e tutti i suoi limiti, produce in ogni caso saperi, esperienze sociali, crescite sul piano psicologico e culturale. È quanto emerge dagli scritti che andremo a presentare.

Siamo convinti che è *dall'esperienza vissuta in prima persona che bisogna sempre partire per apprendere da sé e un poco meno dagli "esperti"*. Coerenti

con questa convinzione, il punto di vista scelto, non a caso, è quello *micropedagogico*, che sollecita *una prospettiva di studio di natura autobiografica e fenomenologica*, in grado di offrire agli operatori della scuola e agli educatori maggiori possibilità di rielaborare la loro esperienza diretta, in modo da affrontare i problemi del potenziamento cognitivo e della crescita identitaria nell'attività quotidiana e nella prassi didattica¹.

L'esposizione dei risultati di questa parte della ricerca, pensata come un piccolo manuale utile per studenti e docenti, quindi senza complicazioni teoriche per specialisti, si svilupperà secondo alcune scansioni:

- innanzitutto si presenterà una prima panoramica degli scritti delle ragazze e dei ragazzi di alcune scuole superiori di Modena e provincia (12 classi), per ricavarne una serie di interrogativi e spunti problematici, non astratti, ma che nascono dall'esperienza diretta dei giovani;
- in una seconda fase, si presenteranno alcune immagini della mente e dell'attività cognitiva elaborate nel corso del '900 dagli studiosi più noti o che hanno avuto più ampia diffusione nel mondo della scuola, ponendole a confronto con alcuni testi delle ragazze e dei ragazzi;
- infine si cercherà di introdurre alcune piste di lavoro, che possono risultare utili nel lavoro quotidiano, anche perché desunte dall'esperienza diretta di docenti e discenti, che si incrocia con le suggestioni teoriche degli studiosi.

Esperienze e racconti di scuola

1. Immagini inadeguate del lavoro della mente

Uno dei problemi più importanti che la scuola stenta ad affrontare riguarda la rilevante discrepanza tra le attese delle ragazze e dei ragazzi confrontata con le immagini che di loro hanno i docenti. Si tratta quasi di un vero e proprio "conflitto di rappresentazioni": i giovani con il loro mondo fatto di attese, speranze, punti di vista, i docenti con la loro visione "dalla cattedra" e "sugli studenti".

E qui gli interrogativi si affacciano numerosi e consistenti. Laddove c'è una distanza troppo elevata tra l'immagine della mente elaborata anche implicitamente dallo studente e quella posseduta dal docente, come è possibile l'apprendimento? La scuola può veramente sviluppare i talenti dei suoi studenti, quando questi si attendono di essere considerati, stimolati, coinvolti, presi in considerazione, mentre il docente si trasforma in una "macchina per spiegare e valutare"? La classe può trasformarsi in una comunità di ricerca, ma anche in una comunità di soggetti che si riconoscono l'un l'altro, quando si parte da immagini dell'apprendimento totalmente inadeguate? Infatti sembra che tutto l'immenso dibattito sull'immagine della mente al lavoro, compiuto da un secolo a questa parte dalla ricerca neurologica, neurolinguistica, psicopedagogia, non abbia molta accoglienza nelle culture più diffuse nella scuola.

Per comprendere la rilevanza di questi interrogativi e poi tentare qualche risposta, abbiamo analizzato le pagine scritte dagli studenti; la scelta di alcuni testi rispetto ad altri non vuole avere valenza statistica, ma è compiuta sulla base della loro rilevanza qualitativa, che li segnala come esempi significativi di stati d'animo, riflessioni, racconti di giovani alla ricerca del senso del loro apprendere. Le sollecitazioni a scrivere fornite dai docenti sono state di massima le seguenti: rievoca la prima volta che hai appreso; un recente successo nell'apprendimento che ti ha particolarmente gratificato o particolarmente frustrato; episodi, scene, momenti di apprendimento democratico e non democratico; esempi di giustizia e di equità in classe; rievoca episodi della tua esperienza formativa in cui ti sei sentito al centro, protagonista del processo di apprendimento oppure no; momenti e persone che ti hanno aiutato ad amare il sapere, a colla-

borare al dialogo educativo, a essere responsabile. Altre sollecitazioni sono state più aperte e creative: disegna il tuo arcipelago dell'apprendimento e commentalo; metafore dell'apprendimento; disegna la tua mente mentre impara; i tuoi tempi di apprendimento e gli strumenti che li supportano.

(T.1) Io paragono la mia intelligenza a una formica, perché penso di essere una persona che, per ottenere qualcosa, si dà da fare al massimo, senza aspettare l'angioletto che viene giù dal cielo a provvedere lei... Come fanno le formiche, io metto tutto da parte in tempo e poi lo utilizzo al momento opportuno: non mi faccio mai trovare impreparata. Anche in ambito scolastico proprio per questi motivi mi reputo una persona abbastanza intelligente e, anche se magari le cose non le capisco al primo colpo, ci rifletto sopra e alla fine ci arrivo: tutto ciò grazie alla mia capacità di lavorare duramente. Siccome sono molto ordinata e precisa, a volte penso che il mio cervello rispecchi questa caratteristica e che sia suddiviso in compartimenti in cui io inserisco tutto ciò che apprendo e poi, grazie alla mia intelligenza, faccio i collegamenti fra i vari compartimenti.

(T.2) Potrei paragonare la mia intelligenza ad una pianta che ha bisogno di molte cure e attenzioni: più viene curata e più cresce e diventa rigogliosa ma se viene trascurata appassisce. Così come una pianta, la mia intelligenza ha bisogno di stimoli per crescere e per interessarsi a qualsiasi cosa che io faccia.

(T.3) Io mi sento molto una piantina sul balcone. Il prof è l'innaffiatoio che ogni giorno con la sua acqua/sapere mi fa crescere e maturare forte e sano ("con un bagaglio culturale elevato"). Senza l'innaffiatoio io riuscirei a vivere, ma solo grazie alla pioggia, che nelle stagioni di siccità è sporadica, e spesso contaminata da acidi vari. Io posso creare un sapere anche senza la scuola ma è influenzato maggiormente da agenti esterni (la ricerca della conoscenza su internet ne è una prova). La scuola (che sarebbe poi la persona che tiene l'innaffiatoio) deve tramite i professori formare i ragazzi accompagnandoli nella crescita culturale e sociale utilizzando il sapere fornitogli dalla scuola o da biblioteche, giornali, senza abbandonarsi a un sapere superficiale che è come una foglia al vento che prima o poi si stacca.

Come si vede, il lavoro della mente in molti casi è visto come un impegno costante ed duro (*attività della formica*), condotto in modo autonomo, contando sulle proprie forze (*senza aspettare l'angioletto*). Oppure come una crescita spontanea e naturale, che in ogni caso va sostenuta e sollecitata da un "coltivatore". Nel primo testo tutto quanto viene appreso è immagazzinato, conservato per il futuro, perché sia possibile utilizzarlo per il momento opportuno. Ciò è possibile nel momento in cui l'apprendimento diventa un'attività riflessiva,

spesso non immediata, di soluzione progressiva dei problemi che si presentano. Occorre dunque lavorare duramente, sottoponendo i materiali da apprendere ad un lavoro di analisi, organizzazione ordinata e precisa, compiendo le dovute distinzioni e il successivo lavoro di collegamento tra i vari compartimenti.

È chiaro a molti studenti che la propria crescita mentale è qualche cosa di autonomo, secondo ritmi e scansioni proprie, ma anche che si ha la necessità di avere stimoli esterni, contributi di persone più esperte, che si prendano cura di te, che ti accompagnino per non cadere in acquisizioni superficiali, che lasciano il tempo che trovano. Qui emerge anche il bisogno di qualcuno che si interessi alla crescita del tuo sapere (*se viene trascurata appassisce*). **Autonomia, cura e accompagnamento** sembrano essere tre esigenze chiave per l'intelligenza di questi giovani soggetti. Emerge anche una piena comprensione del valore dell'apprendimento in ambiente scolastico, che non è lasciato ad agenti esterni o apporti sporadici: i nemici in questo caso possono essere gli apprendimenti inquinati o di nessun peso culturale e sociale (*sapere superficiale che è come una foglia al vento che prima o poi si stacca*). L'insegnante è sentito come importante nella misura in cui sa catturare l'attenzione, sollecitando coinvolgimento e partecipazione. Di fronte a queste rappresentazioni di sé nell'apprendimento, ad un'immagine della mente dialogante con le sue necessità e i suoi bisogni, si ha una crisi profonda quando da parte dell'insegnante si evidenzia un'immagine totalmente inadeguata della mente al lavoro dei loro allievi.

(T.4) ... la professoressa di filosofia e storia spesso ci paragonava a bicchieri vuoti che lei, essendo metaforicamente la brocca piena d'acqua, doveva riempire meccanicamente. Spesso cercavamo di partecipare attivamente alle lezioni, ma lei non ha mai fomentato e gradito questo nostro interesse per le sue materie. Ha, credo, anche capito questa nostra disapprovazione in merito al suo metodo di insegnamento, ma non ha assolutamente cercato di cambiarlo, tutt'altro, ci ha spiegato che a lei tornava più comodo questo metodo perché ormai era abituata così e perché nelle sue passate esperienze con gli alunni ha capito che è più semplice per loro capire le sue materie: non è valso a nulla il fatto che noi dicessimo che preferivamo una lezione attiva e, quindi, un apprendimento attivo. Per quanto mi riguarda, ero arrivata al punto che durante le sue lezioni staccavo la spina e prendevo appunti senza nemmeno pensare a cosa stavo scrivendo.

In questo caso la crisi della studentessa nasce dall'immagine della mente costruita arbitrariamente dalla docente, una mente passiva e un apprendimento meccanico, insegnamento come semplice travaso di contenuti mnemonici (*bicchieri da riempire*). Di fronte alle richieste dei ragazzi di partecipazione, smonta tali tentativi più per comodità che per altro, allontanando ogni richiesta di apprendimento attivo, dialettico, partecipato. Si manifesta in questo caso anche un

sostanziale disinteresse per le persone degli allievi, che rimangono frustrati e demotivati (*staccavo la spina e prendevo appunti senza nemmeno pensare a cosa stavo scrivendo*). Le ragazze e i ragazzi messi in queste condizioni stabiliscono velocemente dei paragoni tra i vari docenti e la loro efficacia di insegnamento.

(T.5)... voleva che noi prendessimo appunti su tutto ciò che lei diceva, quindi praticamente “dettandoci” la lezione, e poi richiedeva nelle interrogazioni esattamente tutto ciò che aveva detto. Quindi lo studio che io facevo in questa materia era un apprendimento meccanico e mnemonico senza alcun tipo di rielaborazione. Sono passati circa 7 mesi e io del programma di quella materia dello scorso anno scolastico non ricordo quasi niente, nonostante avessi studiato con regolarità tutto l’anno.

(T.6) Mi sento protagonista quando il prof di diritto ci fa le domande su argomenti che io non capisco quasi mai. Mi sento protagonista quando la prof di pedagogia ci fa fare i collegamenti tra autori che abbiamo studiato; mi sento protagonista quando assieme alla prof si discute di filosofia o ancora quando ci fa discutere tra di noi; mi sento protagonista durante le ore di religione quando la prof ci chiede la nostra opinione su fatti attuali.

Anche in questi racconti degli studenti si stabilisce una netta distinzione dell’apprendimento meccanico e mnemonico (*definendoci delle vere e proprie macchine*) proposto da alcuni docenti e un apprendimento che vede gli studenti come “protagonisti”. Importante sembra essere un lavoro della mente come ricerca delle origini e della causa dei fenomeni studiati, come formulazione di ipotesi o conquista in autonomia delle conclusioni corrette, col rifiuto di “*un apprendimento meccanico e mnemonico senza alcun tipo di rielaborazione*”.

Gli studenti sono così abituati ad essere considerati “comparsa”, lavagne su cui scrivere appunti, che, quando un insegnante enuncia un modo ‘democratico’ di lavorare a scuola, non ci credono, anche se poi grande è la sorpresa e la soddisfazione di doversi ricredere. L’ironia della sorte è legata al fatto che, quando l’apprendimento è mnemonico, alla fine non rimane nulla nella memoria: dopo poco tempo (sette mesi) non si ricorda più niente. Quasi a dire che i saperi hanno bisogno di senso, di elaborazioni, di collegamenti per fissarsi nella mente e per potere essere recuperati per successive utilizzazioni o elaborazioni.

2. Il desiderio di equità e di essere tenuti in conto come singoli

Dai testi di questi giovani emerge con chiarezza il desiderio di essere presi in considerazione, di **essere tenuti in conto come singoli**, in un ambiente scolastico e sociale dove vale una equità di fondo, che consiste non in un trattamento uguale per tutti, ma nel sentirsi in relazione e presi sul serio senza grandi differenze tra i singoli soggetti presenti in classe: la rivendicazione elementare e asso-

lutamente basilare di un diritto all’esistenza (*avevo proprio voglia di dimostrare in questa classe che esisto anch’io, esistiamo anche noi*).

(T.7) Fin dalla prima lezione del prof F ho avuto la vaga impressione che non proprio tutte attiravano la sua attenzione. Nella sua mente rimbombavano, dominavano i nomi della S* e della N*, mentre i nostri riecheggiavano in lui solo come echi lontani... Durante ogni lezione poneva delle domande a cui automaticamente rispondevano la S* e la N*. Ma va bene, ammetto che a molte di quelle io non avrei saputo rispondere... Eppure durante una lezione pose una domanda, che adesso non ricordo bene, molto complicata. Forse un lampo di genio, qualcosa di magico, colse il mio intelletto: conoscevo la risposta! E avevo proprio voglia di dimostrare in questa classe che esisto anch’io, esistiamo anche noi. Alzai la mano, ma niente... Il prof: “Allora ragazze?” ed io imperterrita con la mano alzata. “Allora nessuno sa rispondere?”. E allora io: “Io prof! Io lo so!” Ma nulla. E allora mi alzai in piedi e capisco che sono piccolina ma, cavoli, ci mancava solo che facessi i segnali di fumo per farmi notare! Allora lui: “S*?”, che giustamente diede la risposta. “Brava! Sei proprio come tuo fratello”. Uffa, che rabbia!*

Da molte pagine degli studenti, a parte la sofferenza che deriva da comportamenti non “equi” (le famose preferenze), si manifesta l’esigenza di trasformare l’aula in una micro-società dove si vivono relazioni vere, vive, varie, dove si collabora e si sollecita l’autonomia, dove c’è anche affetto, amicizia, riconoscenza, solidarietà ed anche un poco di divertita complicità.

(T.8) Equo è un prof come la L che durante un tema in classe ci presentò le sue tracce e poi, visto il nostro sconforto, ce ne diede una di riserva: tema libero. Equo è scegliere di andare a visitare S. Pietro da sole, senza M* e dopo aver fatto un po’ shopping per le vie di Roma. Equo è un prof che durante un’interrogazione, in un momento di difficoltà, ti chiede: vuoi dirmi l’argomento che conosci meglio? Equo è una prof come la S* che tutte le volte che spiega un argomento ti dice le pagine corrispondenti del libro in cui trovarlo. Equo è poter usare il dizionario d’inglese. Equo è poter mangiare la nutella con i grissini assieme a una prof. Equo è una prof come la C* che invita la classe a casa sua durante l’estate perché l’anno prossimo non c’è più. Equo è ricevere per Natale un cioccolatino e una poesia da una prof (R*) che purtroppo è andata via. Equo è anche regalare una rosa ad una prof come lei. Equo è un prof che non sta impalato dietro la cattedra, ma si alza (F*) si siede accovacciato su un sedia, sopra la cattedra, che ti fruga nell’astuccio. Equo è un prof come la F* che nel bel mezzo della spiegazione di un testo di Pirandello, osservando le nostre facce sconvolte, ci svaga raccontandoci dei*

suoi 5 bambini e delle avventura che tutte le mattine doveva affrontare per vestirli. Equa è una prof che ti racconta di aver conosciuto il tuo idolo e ti svela cose sorprendenti. Equi erano i giochi che svolgevamo nelle ore della R dopo 45 minuti di spiegazione. Equi sono i 5 minuti di pausa che ogni prof (dovrebbe concedere).*

Questo testo è assai interessante in quanto cala nel concreto le grandi idee di giustizia, democrazia, rispetto, che dovrebbero connaturare ogni ambiente scolastico. Non si tratta di grandi enunciazioni, ma di comportamenti assai quotidiani, che nel loro linguaggio (spesso il linguaggio del corpo, unito ad un poco di sensibilità e di attenzione per l'altro) rivelano la qualità della relazione:

- capire le difficoltà dello studente e venirgli incontro in un momento di stallo;
- dimostrare fiducia nella sua autonomia;
- stabilire un contatto anche personale, dove qualche aspetto del privato entra nel circuito degli interessi della classe;
- rendersi conto che collocarsi in una classe è un incontro che ha un valore affettivo e quindi uscirne alla fine dell'anno è vissuto come una perdita, come lo è ogni distacco che va in qualche modo riconosciuto e sublimato;
- lasciare semplicemente la cattedra e collocarsi in mezzo agli studenti.

Equità per gli studenti significa anche suscitare speranza di riscatto dopo tante delusioni, rinunciando all'atto ingiustificato di clemenza, che sanziona comunque un'incapacità, ma predisponendo prove concrete di successo.

(T.9) I rari momenti di equità in ambiente scolastico li ho vissuti con la professoressa di matematica di quarta superiore. Con lei ogni lezione era piacevole, nonostante insegnasse una materia da me odiata e amata: la matematica. Infatti dopo un anno di delusioni matematiche dovute al precedente prof avevo completamente perso la speranza che ci fosse una prof di mate giusta ed equa. Ma appena vidi quella fantastica prof ritrovai la speranza che ormai credevo persa negli abissi scuri e irraggiungibili. Fin dalle prime lezioni dimostrò di non essere solo e semplicemente una professoressa venuta per insegnarmi e squadrarci dall'alto in basso per giudicarci, ma di essere anche e soprattutto una confidente, una donna a cui raccontare ingiustizie pensieri amori e buffi aneddoti, in poche parole una ragazza normale come noi disposta ad aiutarci. Ed era proprio questa la novità, la prof non era una normale prof, infatti lei ti metteva sul suo stesso piano, potevi conversarci ed esprimere tranquillamente la tua opinione senza rischiare di essere attaccato e messo a tacere. Era una prof speciale che resterà sempre nel mio cuore.

In quest'ultimo testo ciò che colpisce è che la docente, che si comporta come una "persona" al di fuori dello stretto ruolo scolastico, quindi come una persona normale, viene considerata anormale (*la prof. non era una normale prof.*): perché ascolta, diventa in alcuni casi una confidente, permette di esprimere

pareri senza paura di essere giudicati, senza squadrare gli allievi dall'alto al basso. Quindi dà speranza: spinge ad affrontare le lacune e le difficoltà, senza essere smontati alla prima asperità. Se si diventa protagonisti del processo di apprendimento, non importano i sacrifici e le difficoltà, mentre la fatica e il dolore di apprendere acquistano un senso, possono essere sopportate.

(T.10) Era la fine del secondo anno scolastico qui al liceo. Ricordo che la stanchezza dei nove mesi gravava tutta sulle nostre spalle e, in particolare, sulle mie spalle, pesavano le odiosissime lezioni di matematica che quell'anno erano tenute dalla professoressa O. Io e lei proprio non ci capivamo, fin dalle prime lezioni percepivo una brutta atmosfera. Quando gli chiedevo di spiegarmi una cosa, si arrabbiava o mi rispondeva male ed io, di conseguenza, non la sopportavo proprio. Colpa mia se la matematica non mi è mai piaciuta? Comunque, i miei voti per tutto l'anno vacillavano dal 5 al 6 e così quando fu il momento della verifica finale, quella che avrebbe definito il mio voto in tabella, mi impegnai duramente. È vero, non ci capivo molto di quell'ultimo argomento, ma giuro che mi ero impegnata da morire! Il giorno della consegna ero super agitata. La mia media era 6, netto, preciso. Così girai la pagina e lessi il voto: sentii percorrermi da un brivido freddo e a pensarci, ancora adesso, rivivo le stesse emozioni. Gli occhi mi si annebbiarono, ma riuscivo a leggerlo lo stesso... lui, quel 4 meno meno che tanto ho odiato... La mia media sprofondò così nei meandri dell'insufficienza... e io non concepivo quel voto! E la prof continuava a dirmi che avevo fatto un pastrocchio qua, uno là... ma cosa mi importava a me?! Almeno dammi 4, non 4 meno meno!! Che voto è? Allora mi odi proprio... E così doveti arrendermi, alla fine di maggio, quando di scuola proprio non ne potevo più, doveti fare la verifica di recupero. Ma naturalmente non me la fece solo sull'ultimo argomento, ma su tutto il programma dell'anno! Lo ricordo ancora, era un esercizio in cui dovevo svolgere di tutto e di più... e allora mi concentrai, fu l'ora più veloce di tutta la mia vita scolastica, volò... e venne il giorno della riconsegna. Stavolta ero preparata ad un'altra improvvisa batosta... la prof si avvicinò a me dicendomi: "Bene, Arianna, sono soddisfatta". Cosa dovevo trarre dalle sue parole? Che era veramente contenta per me o era contenta di avermi massacrato? Ma lessi il voto: 8... un bellissimo godutissimo e meraviglioso 8! La mia media arrivò, comunque, solo al 6, ma giuro che ero troppo contenta di aver dimostrato alla prof che quei due "meno-meno" non erano proprio fatti per me.*

Non emerge da testi come questi la richiesta del docente "buono" che ti dà giudizi positivi anche quando non lo meriti, ma quella di essere costruttori delle proprie competenze e del proprio sapere, anche se si devono superare varie difficoltà e fatiche. Spesso le più grandi soddisfazioni arrivano quando alla paura

della sconfitta si reagisce con tanta “rabbia”, “impegno”, quasi una lotta corpo a corpo con la materia indigesta, che si conclude con la conquista di un risultato positivo. Ed emerge con grande rilevanza che il lavoro della mente si nutre di relazioni, di emozioni, di attese e timori, di scadenze che vanno affrontate, come vanno affrontate le diverse personalità dei docenti.

3. Si impara anche superando storie di ordinaria crudeltà

A volte la scuola da ambiente accogliente e gratificante si trasforma in contesto che accentua le difficoltà della vita e delle relazioni. È come se il peso della vita si moltiplicasse per la presenza di docenti portati alla punizione e all’umiliazione, che richiedono la capacità di attingere a risorse interne più profonde per crescere.

(T.11) Mi ricordo una volta una maestra alle elementari in un giorno in cui dovevo fare ginnastica e si iniziava a fare riscaldamento correndo. In quella palestra c’era il termo. Io mi sono fermata e avevo toccato la manopola dell’acqua e non credevo che facesse uscire l’acqua. Dopo arrivò la maestra e trovò l’acqua per terra e mi sgridò e mi prese in giro, dicendomi: “Cosa hai fatto, la pipì per terra?”. E gli altri bambini i miei compagni si misero a ridere e io mi ero messa a piangere perché non sapevo difendermi. Da quel giorno ho cominciato ad odiare quella maestra. Devo dire che lei non si merita il nome di maestra...

(T.12) Ricordo che un giorno un maestro venuto da poco prese un mio compagno con dei problemi, lo fece alzare, andare davanti alla lavagna e lo derise per un’ora intera. Lui piangeva, tutti ridevano tranne me... Volevo intervenire ma ero troppo piccola e non avevo abbastanza coraggio... ora non sopporto le ingiustizie e chi fa pesare la diversità... Ricordo che avevo paura quando dovevamo fare religione perché la maestra mi urlava sempre addosso... ancora oggi se qualcuno mi urla, io mi blocco... delle medie ricordo che, quando ho avuto un problema familiare, tutti i professori mi chiedevano davanti alla classe come stava andando e io mi vergognavo tantissimo...

(T.13) Quando mio padre (ormai posso scrivere cosa è successo) è stato in prigione, ho imparato molto in fretta che le voci girano e che la gente se può far del male non risparmia nessuno. Persi quasi tutti gli amici, a parte uno o due, i professori mi chiedevano in continuazione come stavo e com’era la situazione a casa davanti alla classe. Io imparai a fingere. Fingevo che andava tutto bene e che stavo bene. Ora, dopo 6 anni, ne parlo abbastanza tranquillamente perché ormai mio padre è a casa e la situazione si è risolta, ma allora era un grave problema per me.

Esperienze queste che in alcuni casi, pur lasciando una grande tristezza, stimolano una nuova consapevolezza del valore della vita, propria e degli altri. È quanto emerge dal testo seguente: *affrontare le difficoltà con un sorriso... il dolore e la sofferenza, due cose essenziali per crescere... i sentimenti delle persone non sono dei giocattoli... la vita è bella così com’è e bisogna abbracciarla sempre anche quando ci respinge.*

(T.14) I miei maestri non erano tutti più grandi o più saggi di me, anzi delle volte ho avuto come maestri dei bambini, sì dei bambini che nonostante siano piccoli hanno tanto da insegnare, i grandi spesso nutrono rancore mentre i bambini litigano e subito fanno la pace. Io da loro ho imparato ad affrontare le difficoltà con un sorriso, certo a volte crollo e mi abbandono alla disperazione, ma dopo mi riprendo e affronto la vita; dai grandi invece ho imparato ad essere all’altezza delle responsabilità, ho imparato a prendermi le mie colpe e a correggere i miei errori, ma la lezione più importante l’ho presa da tutte le persone che mi hanno fatto del male e che mi hanno ferito l’anima. Quando le ferite erano nuove queste persone venivano ricordate da me con rancore e ‘odio’ ma ora che si sono quasi rimarginate, i ricordi affiorano nella mia mente con un sorriso. Se dovessi rivederli li ringrazierei perché grazie alle loro ferite ho provato il dolore e la sofferenza, due cose essenziali per crescere. Mi hanno aiutato e insegnato a non ferire le persone, ad ascoltarle e provare a mettersi nei panni di chi si ha davanti, ho imparato che i sentimenti delle persone non sono dei giocattoli, che possiamo usare e poi gettare quando non ci piacciono più. Dagli amici ho imparato che la vita è bella così com’è e che bisogna abbracciarla anche quando ci respinge.

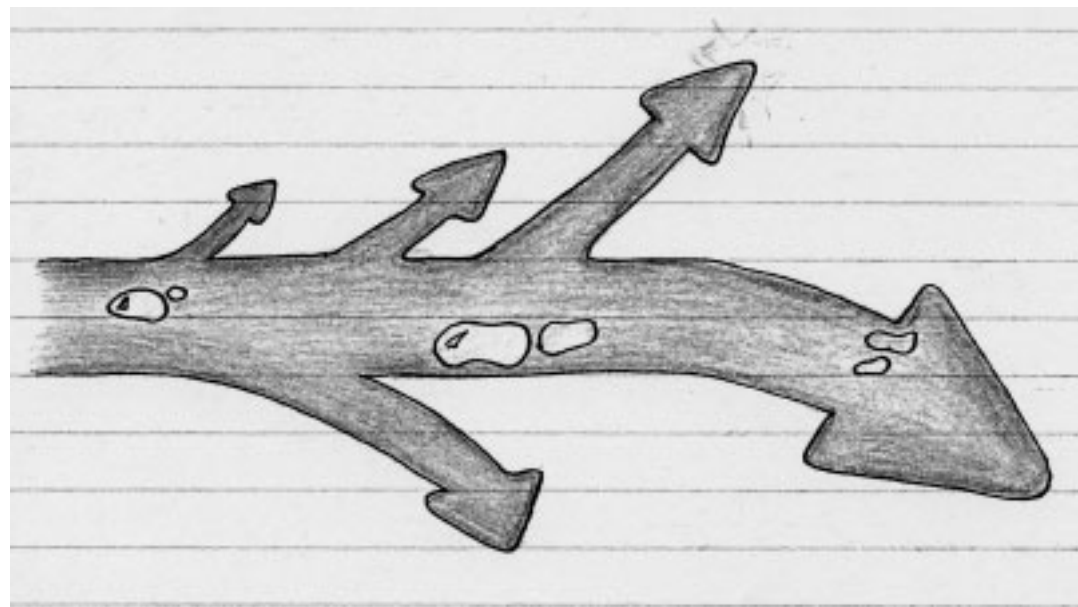
4. Rappresentazioni molteplici della mente e dell’apprendimento

Da testi come quelli visti finora emerge un altro elemento importante: quando gli allievi hanno l’opportunità di *scrivere su di sé*, rivelano vivacità intellettuale, senso dell’ironia, capacità di racconto, attenzione agli stati d’animo, alla molteplicità delle rappresentazioni che velocemente passano nella mente. Queste sono quelle qualità della scrittura che spesso mancano laddove si ha l’opportunità di stendere un testo solo nel tema in classe per essere giudicati, oppure quando si compongono pagine con finalità puramente utilitaristiche.

(T.15) Per disegnare la mia mente mentre impara ho scelto un’immagine astratta, poiché ciò che ho visto nel momento in cui ho provato ad immaginare questa situazione è stato un soggetto centrale, luminoso, il centro da cui tutto inizia, che rappresenta la mia mente. Da questo soggetto principale una forma, che muta in più colori, cerca di fuggire verso l’esterno modificandosi. È come un aprirsi di nuovi orizzonti, una ricerca della conoscenza, un aprirsi della mia

mente. Questa fuga verso l'esterno è più che altro un tentativo di capire, di imparare... che però non sempre termina con il completo apprendimento.

(T.16) Dovendo immaginare la mia mente mentre imparo è nata spontaneamente la rappresentazione della mia mente nell'atto di critica a ciò che ascolto. Inizialmente è stato difficile riuscire a discernere un'idea dalle mille altre, poi si è materializzata davanti a me una lunga freccia rivolta verso il basso dalla quale si diramano tante frecce minori rivolte sia verso l'alto sia verso il basso. La lunga freccia è colore del fuoco su uno sfondo grigio; ogni freccia rappresenta una scelta, un'idea che puoi approvare durante l'apprendimento, le frecce minori sono tutte le strade che uno inizia a percorrere ma che poi abbandona per raggiungere l'idea che preferisce (la freccia maggiore). Successivamente ho aggiunto due particolari, innanzitutto un bagliore che circonda l'ultima freccia e la maggiore tra le altre, questa luce bianco-gialla è il raggiungimento di una propria idea certa a cui aggrapparsi nelle scelte future, quest'idea però può mutare, perciò le frecce illuminate sono due. Siccome, leggendo il disegno in questa chiave, questa non sarebbe più la rappresentazione di una sola lezione ma dell'intera vita con le sue mille lezioni, ho aggiunto qualche bolla all'interno del percorso. Queste bolle infatti mi tranquillizzano, sono la possibilità di calma, di vivere da ignavo, almeno per un po', di non decidere, di potersi fermare...



Disegno T16

Accanto a testi dove si richiama il valore dell'impegno, della costanza, dell'accumulo, sono presenti immagini più libere e liberatorie.

(T.17) L'apprendimento è come un'automobile. È necessario come una macchina. Infatti al giorno d'oggi la macchina è necessaria per potersi muovere da un luogo all'altro. Come un'automobile farà anche l'apprendimento: deve essere mantenuto in efficienza. Ogni 20 mila km infatti bisogna sostituire i filtri e l'olio del motore; così per l'apprendimento è necessario tirare le somme ogni tanto. Bisogna imparare anche dagli errori e se qualcosa non va bene, o funziona male nella macchina è bene sostituirla. Inoltre, come la macchina, bisogna stare attenti per strada: evitare le buche per terra e soprattutto evitare di fare incidenti. Così è l'apprendimento, bisogna metterci sempre impegno e attenzione al fine di non ottenere brutti risultati.

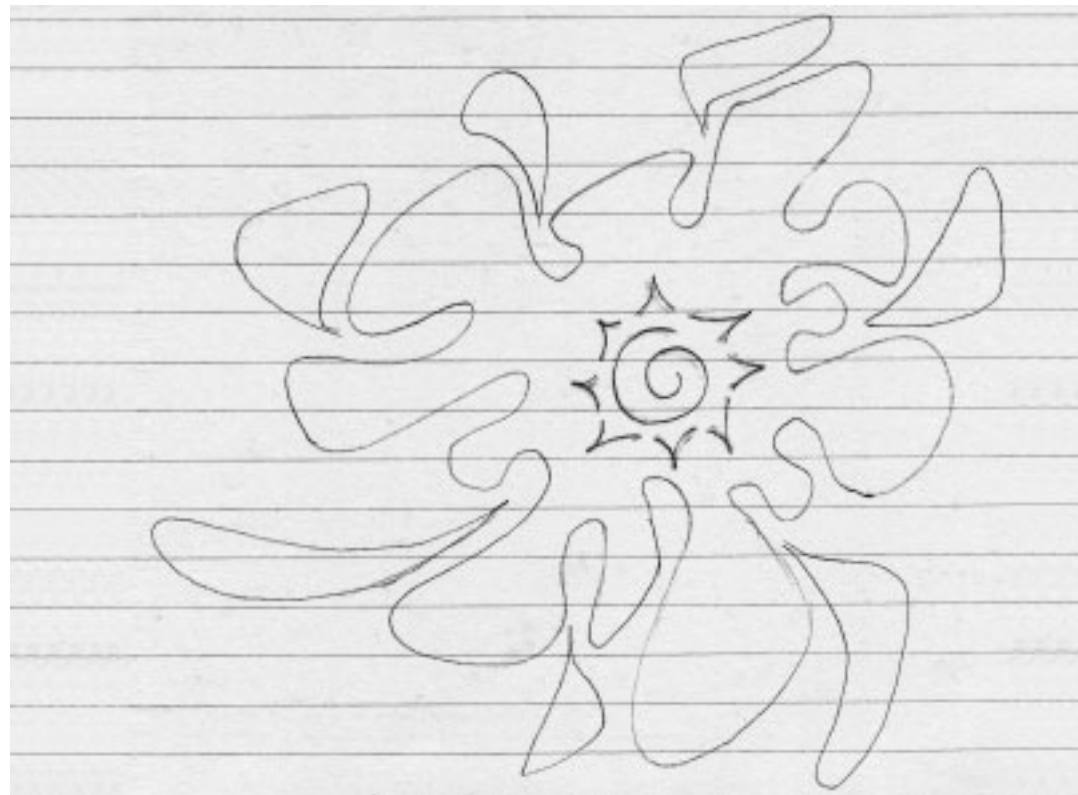
(T.18) È come la scalata di una montagna: si fa fatica, certe volte si scivola, si cade... certe volte sembra davvero troppo per le tue possibilità. Appena però si arriva in cima e ci si guarda attorno, capisci che la fatica fatta ha avuto un senso... un paesaggio mozzafiato.

(T.19) L'apprendimento è come una rondine: sale lanciandosi dall'alto delle case, segue correnti che il destino le regala; a volte trova correnti giuste, cade e fa una gran fatica a rialzarsi, a riprendere il volo. Risalire dopo essere caduta è la difficoltà maggiore per la rondine, ma se accompagnata dal vento dell'esperienza essa può librarsi di nuovo: ed allora sarà solo dura lotta, per mantenersi alta e non ricadere. La rondine sa che il cielo è fatto d'alti e bassi, ma sarà solo lottando contro le correnti contrarie che potrà vivere.

Dai testi e dai disegni consegnati emerge anche la molteplicità degli stati e dei contenuti della mente di ognuno, l'impossibilità di ridurre l'attività della mente e dell'intelligenza ad una sola dimensione o di dimenticare che esistono stati d'animo ed emozioni personali che si accompagnano al lavoro puramente intellettuale.

(T.20) Nel disegno della mia mente durante la lezione di biologia ho messo: il mio nome, perché penso sempre a me stessa; i miei compagni di banco, coi quali parlo durante la lezione; alcune figure inerenti la lezione (PAC-MAN come enzima polimerosi e un'elica di DNA); delle frecce che vanno in diverse direzioni, per significare che a volte faccio fatica a capire; delle macchie nere, ovvero il cattivo umore e il non avere voglia di essere a scuola; un'isola col mare e il sole, i sogni d'estate che a volte faccio durante la lezione; dei disegni colorati, che sarebbero le mie distrazioni. È quindi un momento di gran lavoro celebrato, dove la mia mente passa velocemente da un argomento all'altro, pur restando rivolta alla materia principale. A volte mi perdo a sognare ad occhi aperti, poi mi sforzo di stare attenta.

(T.21) Sono partita disegnando una stella al centro del foglio, perché è il simbolo che disegno più spesso negli ultimi tempi. Poi, intorno ad essa, varie linee tracciate un po' a caso, mentre ascoltavo l'interrogazione dei miei compagni, poi ancora un altro gruppo di stelle. Dopo, in relazione alla lezione, ho disegnato molto indicativamente due cromosomi in crossing over, la composizione del DNA ricombinante e alcuni globuli rossi affetti da fibrosi cistica e mediterranea. In seguito, mi sono lasciata più trasportare dai sentimenti, tenendo la voce dell'insegnante e dei compagni come sottofondo: prima ho disegnato il mare, poi un libro di musica; dopo un occhio che piange, in relazione al mio stato d'animo attuale, e ciò per cui sto male, ovvero la pallavolo e il rapporto con mia madre. Quest'ultima è rappresentata dalla grande croce cerchiata, mentre i cuori sono le persone con cui sto bene: i tre grandi sono mio padre, mia sorella e mia nonna, quelli piccoli le mie amiche più care. È tutto disegnato unicamente a matita e senza colori perché non avrei saputo quali usare, e il grigio è il colore che meglio rappresenta questo periodo.



Disegno T21

Questa attenzione alla molteplicità si manifesta a volte anche quando agli studenti viene richiesto di descrivere il proprio modo di studiare e gli strumenti di cui si avvalgono. Certamente una preoccupazione assai diffusa riguarda il problema della memorizzazione, identificando il problema dell'imparare con quello del memorizzare, per cui molti studenti continuano a studiare in maniera poco

consapevole (*leggo e ripeto, leggo, sottolineo, ripeto*). Molto diffusa è anche la tendenza ad integrare l'apporto degli appunti con il libro di testo o il ricorso ad Internet. Ma in altri scritti (certamente una minoranza, ma significativa) traspare un approccio assai più agile e vario che nasce dalla consapevolezza della propria conformazione mentale frutto di riflessioni totalmente autonome.

(T.22) I miei tempi non sono né lunghi né brevi, ma ho una memoria a breve termine che spesso mi penalizza. Per ricordarmi le lezioni scolastiche, devo ripeterle e rileggerle varie volte, mentre quando studio per una verifica imminente, basta anche solo una rilettura concentrata; in quest'ultimo caso però dopo aver svolto il compito tendo a mettere da parte e dimenticare le nozioni. Oppure ancora quando non riprendo da tempo alcuni concetti tendo a dimenticarli; ad esempio, nelle materie che si basano sulla memoria, come il latino, mi trovo spesso in difficoltà. Inoltre ho una memoria molto visiva, fotografica, per questo spesso mi aiuto con degli schemi colorati o dei riassunti. Durante le ore di studio, devo anche avere la musica accesa a volume basso, ma che resti in sottofondo. A volte mi aiuta anche studiare insieme a dei compagni di classe, perché ponendosi a vicenda delle domande ci si propone un esempio di interrogazione.

5. Conquiste e relazioni concrete che forniscono il senso delle proprie possibilità

Agli studenti non va evitato tanto l'impegno e il sacrificio, quanto la considerazione che le "materie di studio" sono qualche cosa di impersonale, che interessa fondamentalmente solo ai docenti. Ne è una prova il fatto che anche in classi del liceo, dunque formate da ragazze e ragazzi che andranno all'università e svolgeranno professioni non certo manuali, quando c'è da descrivere un'attività di apprendimento che ha dato soddisfazione, anche comportando sacrifici, si descrivono lavori concreti, piccole "imprese" in cui ci si confronta con le proprie paure, in cui la gratificazione deriva dal fare da soli, in maniera personale e con piena indipendenza, dimostrando a se stessi e agli altri di essere padroni di sé e della propria vita, di potere contare su se stessi, magari solo affiancati da una figura adulta rassicurante che non ti sostituisce, ma cammina con te.

(T.23) Mi ricordo che quando ero piccola andavo a trascorrere l'estate da mia nonna e che restavo ogni pomeriggio a guardarla mentre lavorava a maglia. Restavo incantata mentre vedevo quelle sue mani muoversi così velocemente con i ferri e creare bellissimi maglioncini di lana. Ero talmente affascinata che appena sono diventata più grande ho voluto imparare a lavorare a maglia anche io. Man mano che mia nonna mi insegnava ero sempre più soddisfatta e felice. Sono molto contenta di aver appreso quest'arte poiché ormai è una pratica che si sta estinguendo....

(T.24) *Due anni fa mio nonno ha subito un'operazione alla gamba per problemi a livello osseo. Si è recato a Modena dove è stato operato presso una clinica privata che lo ha trattenuto due settimane dopo l'intervento. Siccome a casa mia aveva una piccola attività come artigiano privato, per quei giorni ho dovuto portare avanti l'attività da solo, mentre mia nonna doveva prendersi cura della mia cuginetta. È stato durissimo; da solo con un caldo insopportabile e per di più mi sono bruciato mentre saldavo. Da quell'esperienza ho capito due cose: la prima è stata quella di sentirmi per la prima volta veramente importante per la mia famiglia, dato che per l'intera giornata, siccome i miei genitori erano al lavoro, ero l'unico uomo di famiglia; la seconda è di aver capito quanta fatica fanno certe persone senza essere considerate. Varie volte mi recavo in ufficio dal mio nonno quando stava bene, ma non mi interessavo mai a quanta fatica e a quanto impegno lui ci mettesse. Ecco perché da lì ho imparato a dare peso a quello che fanno le persone, a essere riconosciuto e in parte considerato, a non valutare mai completamente una cosa senza averci avuto a che fare di persona. Da quell'esperienza ho realmente imparato in che cosa consiste la fatica del lavoro.*

(T.25) *Esattamente un anno fa mamma e papà decisero di ridipingere le pareti della sala e della loro camera da letto, ma non avevano trovato un modo originale per cambiare un po' e scostarsi dalla solita "tinta unita". Così sapendo che la creatività non mi manca, mi affidarono l'incarico di dare un tocco di originalità. Decisi di dipingere la camera col rosa-pesca e la sala con un giallo un po' scuro, con una tecnica molto moderna chiamata "a spugna" proprio perché per dipingere si usa una spugna. Progettai anche di voler aggiungere una cornice dipinta, la tipica cornice greca. Fu un lavoro faticoso, di collaborazione e impegno. Ci mettemmo tre giorni io e i miei genitori, per realizzare entrambe le stanze, ma per me fu un vero successo: il mio progetto era stato totalmente portato alla vittoria.*

(T.26) *Una volta si era rotta la lavatrice a casa mia e mia madre mi chiese di provare a vedere se riuscivo a capire cosa era successo. Smontandola e rimontandola riuscii a farla ripartire. Da quest'esperienza imparai a conoscere un lato di me che fino a quel momento mi era oscuro: ho scoperto che mi piace fare, riuscendo (come si suol dire) a prendere due piccioni con una fava, a rendermi utile in casa dando un contributo, seppur minimo, ai miei genitori. Un'esperienza un po' più dolorosa la vissi quando, rimasto a casa in montagna solo con mio nonno e la sua badante (perché colpito da ictus due anni prima), gli venne un secondo attacco e dovetti chiamare l'ambulanza quando avevo solo 12 anni. Mio nonno si salvò quella volta lì, tanto che visse altri due anni, ma da quest'esperienza capii che nonostante tutto stavo*

crescendo e potevo iniziare a contare sulle mie forze (pur dipendendo totalmente allora e per la maggior parte tuttora dai miei genitori).

(T.27) *So di avere un carattere difficile (l'ho ereditato da mia madre); sono particolarmente pignolo e quando dico una cosa, fino a quando non capisco da solo che può essere sbagliata, sono un testone, come dice mio padre. Ci siamo per così dire, trovati (l'ho quasi costretto) a rimettere in moto un motorino di quando avevo 14 anni. Lui di queste cose è molto pratico, perché ne ha già fatte di queste esperienze. Ci trovavamo a discutere praticamente su tutte le cose, anche su un piccolo bullone: io dicevo la mia, lui la sua, ma alla fine aveva ragione lui... mi piaceva questa collaborazione. Lui ha capito anche l'altro lato di me (di solito mi vede sempre seduto allo studio) apprezzandomi e a volte prendendomi in giro. Io ho capito che i grandi la maggior parte delle volte hanno ragione, ma rimango dell'idea che non bisogna dare nulla per scontato. Inoltre ho capito che montare motori e vedere come funzionano m'ispira da morire.*

Naturalmente non tutti gli apprendimenti gratificanti passano attraverso la realizzazione di un prodotto tangibile, o l'acquisizione di un'abilità concreta. Altrettanto importanti sono gli apprendimenti "relazionali" o "introspettivi": rapportarsi, comprendere i sentimenti altrui, rispettare le differenze, affrontare da solo i propri stati d'animo o le delusioni che gli altri ti procurano, conquistare a poco a poco una propria visione della vita, di sé e del mondo.

(T.28) *La prima volta che ho imparato qualche cosa di utile è stato quando ho dovuto fronteggiare la solitudine. Ho capito come bisognava reagire e quale era l'equilibrio tra l'essere amici e l'essere servi pur di avere qualcuno vicino. Ho imparato cosa sono gli amici e a dire di no, a far finta di avere una dignità e a dire le mie idee in modo corretto. Mi sono reso conto di che razza di persone avevo intorno, a quali dovevo interessarmi e quali mi stavano solo prendendo in giro. Anche se è dura vedere che tutti ti voltano le spalle, è comunque stata un'esperienza formativa.*

(T.29) *L'unico momento in cui mi sono sentita libera di parlare è stato l'incontro che si fa in prima nell'orientamento; ho potuto parlare, ascoltare, giudicare senza problemi... È stato bello essere capita... Ed è così che ho capito che basta essere se stessi... Ognuno è padrone del proprio essere e dipende da se stessi se si vuole essere accettati dagli altri. Sapendo di avere compagni che ti apprezzano è più facile andare a scuola, senza paura.*

(T.30) *Molto spesso le mie amiche mi "rimproverano" poiché dicono che utilizzo un linguaggio aulico e forbito e che ho un comporta-*

mento anacronistico; la mia migliore amica addirittura sostiene che io posso essere la reincarnazione di qualche filosofo greco vissuto nella Grecia arcaica. A dire la verità ciò non mi dispiacerebbe; magari vorrei essere la reincarnazione di Socrate (il mio filosofo preferito): ebbene sì, sono maieutica ovvero condivido la visione di Socrate. Lui sosteneva che prima di porsi una miriade di domande sull'esistenza, sul senso della vita (domande di una mole consistente) bisogna avviare un'introspezione personale cercando prima di tutto di conoscere se stessi, perché solo conoscendo entrambi i lati della medaglia si può dire di conoscere. Come mi spiegò un giorno la mia ex prof di italiano, alla quale devo tanto, lo stoicismo è una dottrina che sostiene che bisogna abbandonarsi al fato senza contrastarlo, e tutto ciò è fonte di saggezza.

(T.31) *Quella volta ho imparato che un semplice volo che ti porta da un paese all'altro ti cambierà per sempre. Che il luogo dove hai mosso i primi passi da bambino non sarà più il teatro della tua crescita. Il posto in cui ho aperto gli occhi, in cui ho visto la luce ho pensato che sarà il contorno della mia vita ed invece per un motivo o per l'altro ho cambiato posto, luogo, e gli amici e mi sono ritrovata al centro di un mondo che non era il mio, mi ritrovai persa senza la possibilità di esprimermi perché la lingua era diversa. E fu in quel momento che ho imparato che niente è per sempre.*

6. Essere emozionati e una nuova immagine di sé

Dagli scritti degli studenti si manifesta con grande rilevanza l'importanza delle emozioni per il lavoro della mente, delle motivazioni che sorreggono poi le fatiche dello studio, dell'attivazione dell'immaginario per la formulazione di progetti per il futuro. A volte l'impatto emotivo di una scoperta è così forte che viene ricordato come un passaggio fondamentale della propria crescita, una data che vale la pena segnare come una svolta, in quanto suscita una nuova immagine di sé stessi e delle proprie capacità.

(T.32) *4 settembre 2003: è una data che non scorderò mai, ero al mare, quella sera sarebbe andata in diretta televisiva dall'Arena di Verona il musical Notre Dame de Paris. Io non ne avevo mai sentito parlare e mia sorella affascinata dalla pubblicità lo registra e mi chiede di vederlo insieme a lei ed io accetto molto titubante. Lì per lì non mi ha assolutamente emozionata, ma riascoltandolo mi ha dato un'emozione fortissima che continua tuttora e spero che non si fermi mai. Tutte le volte che lo guardo o lo ascolto oltre all'allestimento che mi colpisce sempre di più ogni volta, nonostante sia ambientato nel 1482 è molto attuale. Il problema dei "sans papier" (i clandestini) che tutt'oggi esiste, la loro speranza di rifarsi una vita più dignitosa in un altro paese, i problemi del clero cattolico*

accerchiato dagli scandali a sfondo sessuale. In questo spettacolo ci sono talmente tanti riferimenti all'attualità, che secondo il mio modesto parere tutti dovrebbero vedere. Da questo musical ho imparato molto, ma molte persone mi considerano "un po' svitata" poiché non credono che una ragazza della mia età possa ascoltare musica del genere.

(T.33) *Era un'assolata giornata di metà settembre, quando per la prima volta iniziai a studiare anatomia. Era affascinante scoprire come siamo fatti dentro, studiare l'apparato scheletrico, i muscoli, capire il perché, perché riusciamo a fare certe cose, certi movimenti. Forse per la prima volta nella mia vita scolastica mi emozionai per quello che studiavo, era affascinante e volevo sapere di più, sempre di più. Quel giorno gli ultimi rimasugli di dubbio scomparvero e presi una decisione importante, decisi che il mio futuro sarebbe stato nella medicina, perché cosa c'è di più importante se non curare il prossimo...*

Importante è rilevare da testi come questi come la nuova intuizione sui propri interessi, su nuove aperture al mondo possa avvenire sia per apporti esterni (in questo caso un concerto di Cocciante) sia per esperienze tutte interne alla scuola (la lezione di anatomia: ma il caso è assai più raro, almeno da quanto emerge dai testi presentati). È dunque un evento che si colloca in un cammino esistenziale assolutamente personale, anche se è il contesto che facilita il passaggio. Dal che si ricava che uno dei compiti fondamentali del docente riguarda l'attivazione di contesti motivanti, sfruttando le più diverse opportunità che la scuola e l'ambiente esterno sono in grado di offrire, in cui il ragazzo è in grado di cogliere il senso di ciò che prova e di ciò che fa. Spesso i docenti rifiutano questo tipo di approccio, sollevando alcune obiezioni: l'insegnante deve diventare quello che rende 'simpatiche' le materie? Non si rischia una caduta di serietà della formazione, la fuga da ogni impegno complesso e difficile? Sono questi interrogativi veri, che evidenziano un punto cruciale del dibattito educativo.

È certo che una prima forma di motivazione allo studio si forma laddove si genera **curiosità, interesse immediato, entusiasmo** per le cose che si fanno o si dovranno fare, si attivano **spazi immaginativi, creativi, emotivamente caldi**, facendo intravedere prospettive accattivanti, creando anche salutari illusioni, che consentono di conservare speranze di nuovi orizzonti per il futuro. Sappiamo quanta distanza ci sia tra le culture esterne (sfavillanti e seduttive, proposte dai media, dai videogiochi, dai film digitalizzati) e quelle interne alla scuola (connotate spesso solo come dovere, impegno e fatica). Qui l'istituzione scolastica è sicuramente penalizzata, anche perché propone argomenti e saperi che sembrano tutti esterni alla vita dei giovani. Mentre la vera felicità, che rende accettabile la fatica, deriva dall'apprendere qualche cosa per se stessi.

(T.34) *Mi sono sempre messo nelle condizioni di riuscire nel mio intento. Ormai credo che sia diventata più di una passione la mia... la musica... il suonare mi rende felice. La prima volta che presi in mano il mio basso mi ripromisi di diventare il miglior bassista in circolazione. Ma come fare? La prima volta quando presi in mano lo strumento ero elettrizzato e questo mi succede tuttora; ma quella volta era del tutto magica perché sapevo di non sapere suonare, ma toccare il manico e accarezzare le corde mi avevano reso la persona più felice. La settimana dopo andai subito a lezione; e lì mi si aprì agli occhi un nuovo mondo. Mi fu insegnato a tenere in mano lo strumento, a pizzicare le corde e le prime basi per suonare. Sì, perché era proprio quello che volevo. Ma è stato così tutto veloce... ho capito col tempo che ho un grande compito: fare musica è magico; i tuoi sentimenti si rispecchiano in quello che suoni. Penso che adesso sia la mia vita. È magico...*

Emozioni e abilità che aprono un mondo, danno senso alla vita, svelano orizzonti fuori e dentro di sé. Tenendo conto di tutto questo, gli scritti di queste ragazze e di questi giovani richiedono implicitamente al docente di essere capace di suscitare emozioni, stupore attraverso una sollecitazione dell'immaginario, di saper colmare il divario tra modelli culturali, scoprendo la bellezza e i momenti di felicità che la cultura alta può offrire loro, di riuscire a chiarire il rapporto tra la loro cultura giovanile e i modelli disciplinari troppo distanti, rivisitando i saperi, riconquistandoli nel loro significato più profondo, nella loro importanza per l'arricchimento personale².

Non si tratta solo di suscitare entusiasmo iniziale. In questo i docenti, anche più severi e "tradizionalisti", hanno ragione. La società intorno alla scuola offre molte sollecitazioni gradevoli ed accattivanti. Si pensi ai vari "Informagiovani", ai "Saloni dello studente", alle proiezioni e rappresentazioni, ai concerti e agli incontri, uscite e viaggi d'istruzione che così spesso vengono forniti ai diversi istituti. Possono suscitare sì una spinta nuova e gratificante, ma l'apprendimento complesso e significativo richiede tempi ed elaborazioni a lunga scadenza e ben altre risorse intellettuali ed emotive.

Decisiva per la riuscita nello studio è la *motivazione come disposizione permanente*, che si manifesta nel ritorno autonomo a compiti impegnativi in tempi successivi e in circostanze anche diverse, senza bisogno di pressioni esterne e anche quando sono possibili alternative di fuga o di svago: impegno e sacrificio che si compiono per un *interesse intrinseco a ciò che si studia*. Un traguardo assai ambizioso, che richiede la costruzione di un abito mentale del tutto particolare. Sono richiesti al soggetto alcuni passaggi emotivi e cognitivi complessi che si riassumono nel concetto di *dilazionamento della soddisfazione immediata, resistenza alla fatica, al dolore, alla frustrazione* implicite nel lavoro intellettuale, unita alla capacità di autoeducarsi e di automotivarsi. Ciò richiede la con-

sapevolezza che ogni apprendimento significativo passa attraverso una fase di incertezza, di smarrimento, che bisogna scavare in sé per ritrovare le connessioni e il senso delle conoscenze, in quanto solo alla fine si riesce a ricostruire un mondo, un cosmo di saperi dotati di organicità e di bellezza. Ma quanti studenti nella società delle soddisfazioni immediate, del tutto e subito, sanno sopportare la dilazione della soddisfazione, attendendo i risultati nel tempo?

Di fronte a tutte queste difficoltà, compito rilevante della scuola diventa quello, *soprattutto attraverso un rapporto individualizzato in un contesto motivante*, di capire il momento della fatica, della sfiducia, della frustrazione, di essere accanto, di aspettare con fiducia, di accompagnare, con rispetto dei tempi individuali, possedendo una visione dell'intelligenza dei giovani come capacità plastica. Ciò che manca spesso è una cultura dell'intelligenza che si iscriva nella consapevolezza della storia di sé, affinando la capacità di introspezione e offrendo, attraverso *momenti e pratiche di pedagogia riflessiva*, la capacità di ritrovare la propria profonda identità cognitiva. In un contesto scolastico di questo tipo la competenza fondamentale del docente non sarà più solo quella di essere padrone delle conoscenze disciplinari, ma di proporre percorsi didattici che siano in grado di sollecitare la personalizzazione dello studio, le soluzioni originali, i collegamenti inediti, soprattutto la consapevolezza di sé: sul piano emotivo, cognitivo, esistenziale, avvalendosi di quello *strumento privilegiato che è da sempre la scrittura*.

7. I molteplici contenuti della mente: come un arcipelago

Per concludere questa carrellata di scritti che ci sono stati consegnati, ci si può chiedere come questi studenti si rappresentano i contenuti della loro mente vista nel suo insieme. Abbiamo messo a confronto i risultati di una classe seconda e una classe quinta, in cui si abbinavano disegni e parole a rappresentare l'arcipelago della loro mente. Un aspetto per certi versi indicativo riguarda sia la relativa marginalità in cui è collocata la scuola nel complesso dei contenuti che contano, sia l'assai scarsa presenza dei saperi, cioè delle diverse discipline scolastiche con quanto di arricchente possono rappresentare.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nella classe seconda, di fronte alla richiesta di rappresentare l'arcipelago delle cose che sono state apprese nel corso della vita, campeggiano in maniera primaria la famiglia, gli amici, lo sport, poi anche esperienze di vita e amori, grandi isole intorno alle quali ruotano i viaggi di esplorazione, le realtà attraenti, ricche di valore. La scuola compare spesso come un'isoletta remota o appartata, intorno a cui troviamo le parole chiave: leggere, scrivere, studiare. A volte la scuola acquista significato per le nuove conoscenze che offre, più spesso come occasione di incontri e amicizie. Un discreto numero di ragazzi disegna la scuola a forma di teschio, oppure come una belva feroce. Uno come la Sicilia con il vulcano che erutta e un fulmine che la colpisce, uno si rifà a Dante: *maledetti voi ch'entrate!* La scuola compare comunque in posizione subordinata rispetto ad altri agglomerati di conoscenze e di esperienze.

Sia le parole usate che i disegni appaiono pittoreschi, ad esempio: “Famiglia – essere responsabili – rispettare. Tennistavolo-sport – amala pazza Inter amala!!! – calcio – nemici – mentire – rissa – picchiare – sberle. Scuola (piccolissima) – studiare – leggere – scrivere – odiare i prof.!”

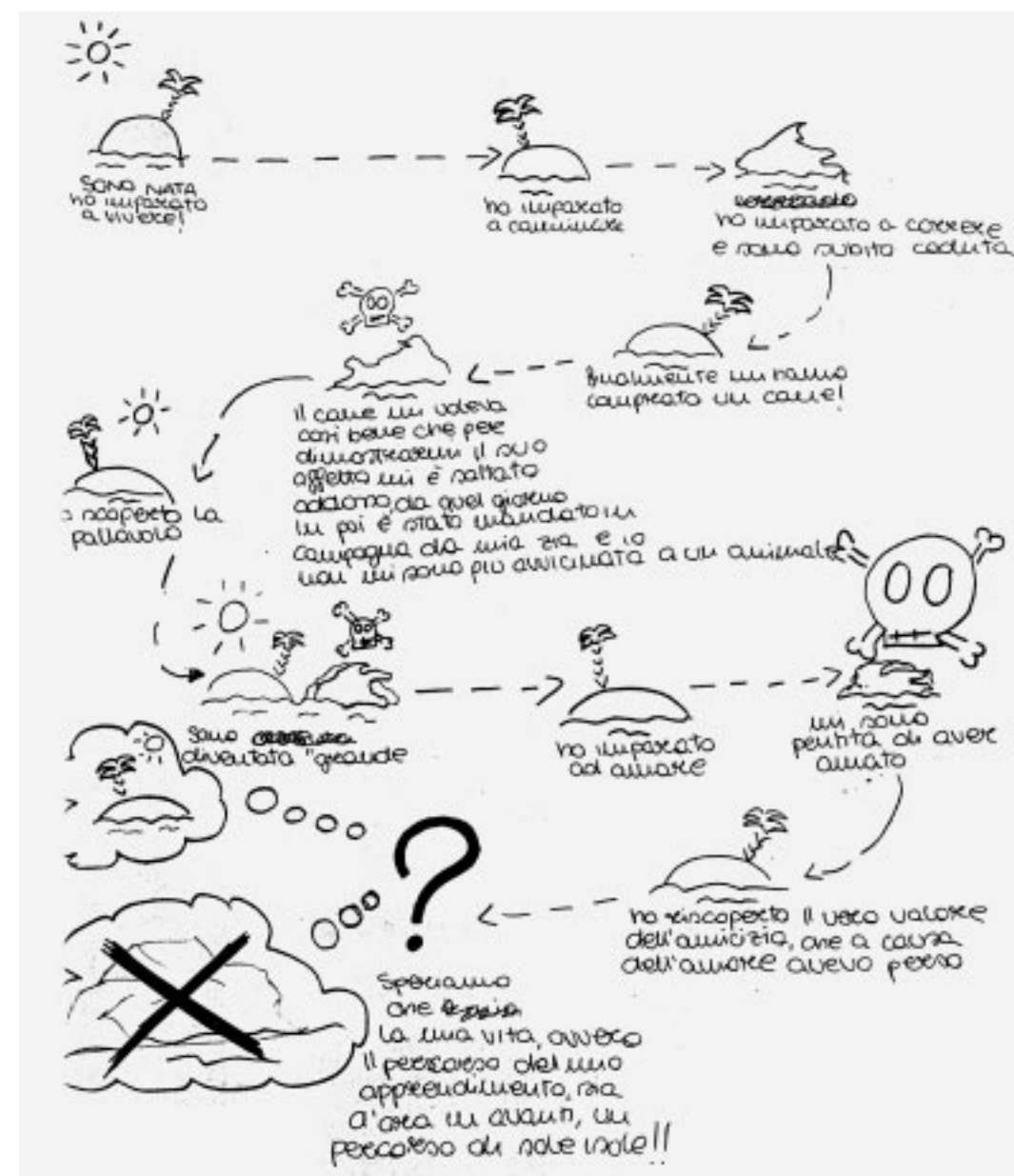
In alcuni casi la scuola, oltre al leggere e allo scrivere, è abbinata al *fingere* , al *mentire* , in altri casi al futuro, al senso di responsabilità. In tre o quattro testi compare come legata all'autonomia di pensiero: “ *pensare da soli, autosufficienza* ”, all'imparare a “ *conoscere i propri limiti* ”. Solo un soggetto presenta la scuola come un'isola più grande delle altre: l'arcipelago è formato da due grandi isole: la scuola (la più grande) e la casa (un poco più piccola). Dalla casa partono alcuni percorsi che la collegano a isolette che sono nelle vicinanze della scuola: “ *autonomia, imparare-riflettere, manualità* ”. Tutto intorno: “ *comprendere, rispettare, mettersi in gioco, relazionare, responsabilità* ”. Intorno alla casa altre isolette: “ *fingere, far finta di niente-trasparenza, mentire; come rimediare-apprendimento, parlare* ”.

Sono presenti due disegni che si differenziano in maniera assai significativa dagli altri. Il primo si caratterizza per il gusto della trasgressione (si spera in forma provocatoria e non per esperienze dirette). In grande è scritto: “ *la mia testa – libri – scuola media – magia e paganesimo – natura* ”. Un altro collegamento invece dà: “ *la mia testa – droghe – alcol (assenzio) – musica metal – amore (cuore spezzato) – trucco (face painting) – delusioni – veri amici – bisessualità* ”. A parte, in fondo alla pagina: “ *madre-bisnonna* ”. A parte ancora: “ *fumo* ”. L'altro si segnala per la capacità di rappresentare la propria mente nella sua straordinaria complessità, dove dal disegno di una testa con scritto: “ *Accrescimento dell'Io* ” si dipartono 50 o 60 isolette, spesso collegate tra di loro, con una specie di universo, in parte caotico e in parte ordinato, di conoscenze, esperienze, emozioni, relazioni, immaginazioni, fantasmi della mente. Ad esempio, dall'isola “ *amici* ”, si diramano una ventina di isolette. Dall'isola “ *Esperienze di vita* ”, si dipanano: “ *autosufficienza, mentire, ingiustizia, caos, amore del passato, tradimento, cicatrici mentali, capire la propria volontà, soldi, illegalità, rispetto, relatività, filosofia, insopportabile bigottismo della società, Nietzsche, Bibbia* ”, ecc. Poi c'è un'altra isola importante: “ *momenti di depressione* ”, collegata con “ *problemi sociali, suicidio, dolori* ” ecc. La “ *scuola* ” è piccola, collegata a: “ *odio, odio, odio* ”.

L'arcipelago degli studenti di classe quinta presenta disegni e testi più ordinati ed espliciti nel commento verbale, che diviene una specie di racconto scandito da tante tappe significative:

(T.35) I. Sono nato. La prima spiaggia rappresenta l'approdo. Già nascere per me, seppur inconsapevole, è stata una base stabile e solida e da lì ho imparato a vivere. II. Un ponte verso la famiglia. Ora ho passato la fase di inconsapevolezza e mi sento parte inte-

grante di un gruppo solido e affidato. III. Rossana. La mia maestra di matematica delle elementari, la mia guida e speranza. IV. Il faro. Il mare mosso simboleggia le prime tempeste d'amore che possano influenzare la vita. Ho imparato che ogni tanto è anche bello farsi trasportare dal mare. V. Un'isola deserta. Non è tutto oro quello che brilla. Un'isola deserta perché è il momento in cui mi sono accorto di come il mondo è nella sua vera realtà, dove pochi ti aiutano. Così ho perso il mio modo di vedere il mondo dell'età giovanile, in parte utopistico. VI. La fiducia. Ho imparato maggiormente a credere in me stesso per cui la fiducia rappresenta un mio punto di arrivo. VII. Il Vulcano. Perdere la pazienza. Difficilmente perdo la pazienza, ecco perché il vulcano ha un coperchio che evita l'eruzione. VIII. Il

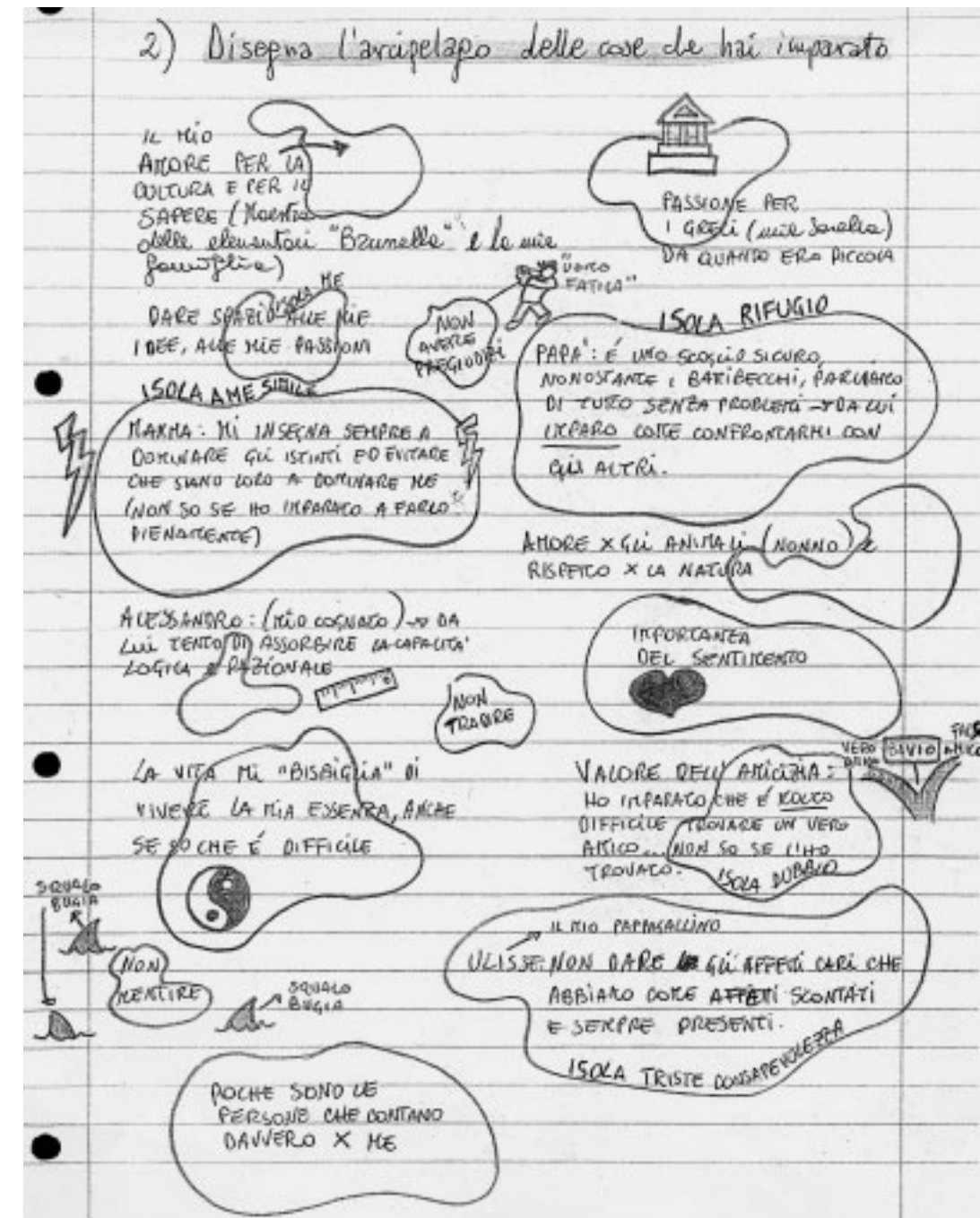


bivio. Quello che mi attende in futuro non mi è del tutto chiaro. Anzi, è nascosto nella nebbia. So che esiste qualcosa di fisso su cui giungerò, ma non è detto che i modi per arrivarci siano gli stessi. Potrei impiegarmi più o meno tempo a seconda delle strade che imboccherò, una potrà essere più accidentata, l'altra più rapida e sicura.

(T.36) I. Superare i problemi in maniera propizia. II. Imparare quanto vali. III. Scoprire che ogni amico è falso. IV. Imparare a scegliere il male minore. V. Imparare dagli errori a gestire un rapporto con una ragazza. VI. Voler imparare, non riuscire e imparare che ciò che non sai fare è un fardello che ti spezza in due. VII. Imparare a decidere in maniera coraggiosa. VIII. Al centro delle pagine. Non so fare uno sport, ho provato ad imparare con una determinazione feroce, ma ovunque sono stato sconfitto. Da ciò mi deriva la mancanza di serenità, il non sentirmi veramente rispettato dagli altri. IX. La mia famiglia. Mi ha causato solo problemi. X. Imparare a piangere, a prendere il tempo per la propria sofferenza e per guardare in faccia il tuo pezzo di vissuto e dire niente è fatto bene: 90% è colpa mia, 10% mi hanno dato una mano per affondare. XII. Imparare ad arginare i danni. Nessuno vuole stare con chi è triste. Io sono triste, e non voglio stare da solo. Non mi resta che mentire e scherzare. XIII. Imparare a scherzare. L'ironia è la mia unica ancora di salvezza. Mi tiene legato alla vita, e lega a me i miei "amici". XIV. Imparare a mostrare ad ognuno la faccia che vuole vedere. XV. Imparare a dare il giusto peso alle cose: quando i miei hanno rischiato di dividersi avevo 10 anni. Nessuno mi ha spiegato nulla, e inconsciamente mi sono chiuso in me. Gli altri mi hanno isolato. Non ricapiterà. XVI. Imparare coi coetanei a essere tutti e nessuno, ma un domani forse mi farò conoscere per quello che realmente sono e ho scritto. PS. Più che un arcipelago è un cimitero!!
Colori: giallo e tutto il resto viola.

(T.37) I. Il sole. Ho imparato che i miei genitori non mi abbandoneranno mai. II. L'isola dei libri e della cultura. Senza questi non si va avanti. III. Il ponte dell'utile e dell'inutile. IV. L'isola delle donne. Senza di loro è impossibile vivere. V. Gli amici. Questa è la barca dei miei amici. Questi si possono contare sulle punte delle dita, ma possono lottare anche contro le correnti quando ne hai bisogno. VI. Scuola materna. Ho imparato a relazionarmi con gli altri. VII. L'isola dei motori. Ho imparato che son la mia passione. VIII. L'isola del tesoro. Il forziere rappresenta me che devo essere trovato e aperto per vedere che cosa c'è al mio interno (devo ancora imparare a conoscermi). IX. L'isola degli scontri. Ho imparato a confrontarmi con gli altri anche sentendomi con loro. X. L'isola del pesce-cane. Ho imparato a stare alla larga da loro.

(T.38) I. Il mio amore per la cultura e il sapere (maestra delle elementari "Brunella" e la mia famiglia). II. Passione per i Greci (mia sorella) da quando ero piccola. III. Isola me. Dare spazio alle mie idee, alle mie passioni. IV. Isola a me simile. Mamma. Mi insegna sempre a dominare gli istinti e ad evitare che siano loro a dominare me (non so se ho imparato a farlo pienamente). V. Isola rifugio. Papà: è uno scoglio sicuro, nonostante i battibecchi, parliamo di tutto senza problemi. Da lui imparo come confrontarmi con gli altri. VI. Amore per gli animali (nonno) e rispetto per la natura. VII.



Disegno T38

Alessandro (mio cognato). Da lui tento di assorbire la capacità logica, razionale. VIII. Importanza del sentimento. IX. La vita mi “bisbiglia” di vivere la mia essenza, anche se so che è difficile. Simbolo del Jing e Jang. X. Non tradire. Non mentire. Squalo bugia. XI. Isola dubbio. Valore dell’amicizia: ho imparato che è molto difficile trovare un vero amico. Non so se l’ho trovato. Bivio. Vero amico, falso amico. XII. Isola triste consapevolezza. Ulisse: il mio papagallino. Non dare gli affetti cari che abbiamo come affetti scontati e sempre presenti. XIII. Poche sono le persone che contano davvero per me.

Ognuna di queste rappresentazioni meriterebbe un approfondimento ben più corposo di quanto si può compiere in queste pagine. Ritornano come determinanti gli affetti familiari, le figure mitiche di riferimento, le relazioni con gli amici, le emozioni che hanno coinciso con scoperte esistenziali, sia in senso positivo che negativo. Fanno emergere spaccati di vita molto intensi, che si caratterizzano per la loro solarità o per la loro sofferenza, ma più spesso per l’alternarsi del positivo e del negativo, accettati come dati costitutivi dell’esistenza. Potrebbero essere, in laboratori adeguati organizzati in piccolo gruppo, occasioni per la rievocazione e la narrazione di storie e testimonianze ben altrimenti ampie e complesse.

Come si vede, ancora una volta, l’esperienza scolastica è significativa più spesso per le relazioni e le emozioni attivate che per il riferimento alla cultura e ai saperi. Rarissimi, nella carrellata di testi che abbiamo qui presentato, sono i riferimenti alla cultura o a una disciplina o a un argomento apprezzati come valore in sé, come occasione per ampliare il proprio mondo, come squarcio su nuovi orizzonti di esperienza e di sapere. Da “vecchio scolaro” rimango sorpreso da quante occasioni sono state perse per questi ragazzi per il fatto di non essersi accorti della “bellezza” o “felicità” che possono dare: la lettura di un romanzo, l’imparare a memoria una lirica, il padroneggiare un modello scientifico, assimilare una visione del mondo, comprendere una prospettiva filosofica, fare propria una tecnologia nuova. La scuola dovrebbe fornire migliori occasioni di apprendimento anche in questo senso.

8. Il bisogno di figure mitiche di riferimento

Il testo precedente accenna anche alla figura importante del nonno. Non è il solo. Altri accennano o narrano dei genitori. Testi che testimoniano la necessità di avere *figure di riferimento intergenerazionali* “mitiche”, dotate di una capacità pedagogica straordinaria, innata, per imparare già da ragazzi quella saggezza della vita e quella passione per l’esistenza tutta intera che purtroppo la nostra cultura del “bruciare le esperienze”, della “efficienza ad ogni costo”, della vita “centrata sull’apparire” non riesce più a comunicare.

(T. 39) Era il 19 febbraio 2005, mio padre mi venne a prendere a casa da scuola; in macchina la musica era accesa, ma d’un tratto papà spense la musica e mi disse: “Ho un tumore”. Io lo guardai e

bloccando le lacrime dissi: “Cosa intendi fare?”. E gli sorrisi, lui rispose al mio sorriso e mi disse: Bhe, lo caceremo via! Vincerò io, te lo prometto: non lascio”. Poi iniziarono le terapie, i giorni in ospedale, gli interventi, le paure e le lacrime segrete... Passarono due anni e mio padre era forte e combattivo. Mia madre sapeva però che non sarebbe durato, era segnato. In questi ultimi due anni ho imparato molte cose. Ho imparato il significato della parola “TUMORE”; ho conosciuto la paura che ti logora l’anima e che non ti fa respirare, ho imparato a credere nella scienza più che nel divino ed ho imparato che a tutti può succedere. Da 14enne qual’ero non credevo che sarebbe mai successa una cosa così alla mia famiglia, credevo che fossimo protetti da un involucro di amore e protezione, o meglio mi illudevo. Ho imparato che ci si può imporre sulla propria vita e che si può vincere la morte con l’Amore, la vita e la forza. Ho capito quanto Amore provi una mamma nei miei confronti e nei confronti dei miei fratelli. Ho imparato a SORRIDERE al destino, un destino beffardo, crudele, meschino e più che mai VERO. Ora siamo in 5 in famiglia, c’è una sedia sempre vuota ed un piatto in più, ci sono armadi da vuotare e foto da guardare. Ma ora sto imparando a DARE! Sto imparando a dare FORZA alla famiglia SORRIDENDO. “Credevo che tu fossi come me, ma tu in realtà sei come tuo padre!”, dice la mamma. Io amavo mio padre perché da lui ho imparato rispetto per ogni persona e cosa; l’amore per il mio lavoro; la costanza nello sport e nella vita. Ho imparato a SORRIDERE e a nascondere, mascherare ciò che sento, perché, come diceva J. Morrison, “Sorridi anche se sei triste, perché più triste di un sorriso triste c’è la tristezza di non sapere sorridere”. Ora questa è la mia filosofia di vita. Ho imparato a fare tesoro del passato e del presente. Ho imparato a condividere con un vuoto. Ho imparato a capire da uno sguardo uno stato d’animo. Ho imparato a essere forte e a dare forza. Ho imparato ad amare la vita...

(T.40). Mio nonno mi ha insegnato molto: con lui, da bambina, trascorrevi moltissimo tempo; predilegendolo anche alle baby sitter. Talvolta mi confondevo e lo chiamavo papà, forse per il fatto che il mio era meno presente del nonno. Mi portava in giro per i boschi e i parchi, facendomi apprezzare la natura, conoscendo gli alberi e cercando i funghi e gli animali. Mi ha spiegato come andare in bicicletta, come giocare a carte, ma soprattutto mi raccontava la storia, episodi di attualità, mi leggeva i giornali. Grazie a lui amo la politica e la comprendo meglio con le basi donatemi da lui. Ho imparato a vedere la vita come un fiume calmo, tranquillo, mai noioso perché pieno di interessi...

(T.41). *Mi ha insegnato a giocare a pinnacolo... mi ha insegnato a parlare... mi ha insegnato a sorridere... mi ha insegnato a vivere... lui c'è sempre... è dentro di me... è sangue del mio sangue... è il mio maestro... è il ricordo più bello... è sempre stato il mio più grande sostenitore, è l'uomo che per ora ho amato di più... è mio nonno... Mi ha fatto appassionare alla lettura, alla scrittura, agli studi in generale... mi ha trasmesso parte della sua saggezza e della sua ironia... ora che non c'è più prendo il suo posto facendo a mia sorella piccola gli scherzi che mi faceva lui... mi ha insegnato ad amare senza riserve, a lasciarmi andare, ad essere ottimista, ad essere forte... mi ha trasmesso la voglia di viaggiare, conoscere, interessarmi... mi ha lasciato dei luoghi nostri, che anche se non visiteremo mai insieme, saranno ricchi e pieni della nostra presenza... e ora, in qualunque dimensione lui si trovi, continua ad insegnarmi a provare dolore e non vergognarmene e a trattare i ricordi con cura e premura... mi ha fatto amare Isabel Allende, che prima di tutti mi insegna che "non esiste separazione finché c'è il ricordo..."*.

9. Una prima conclusione

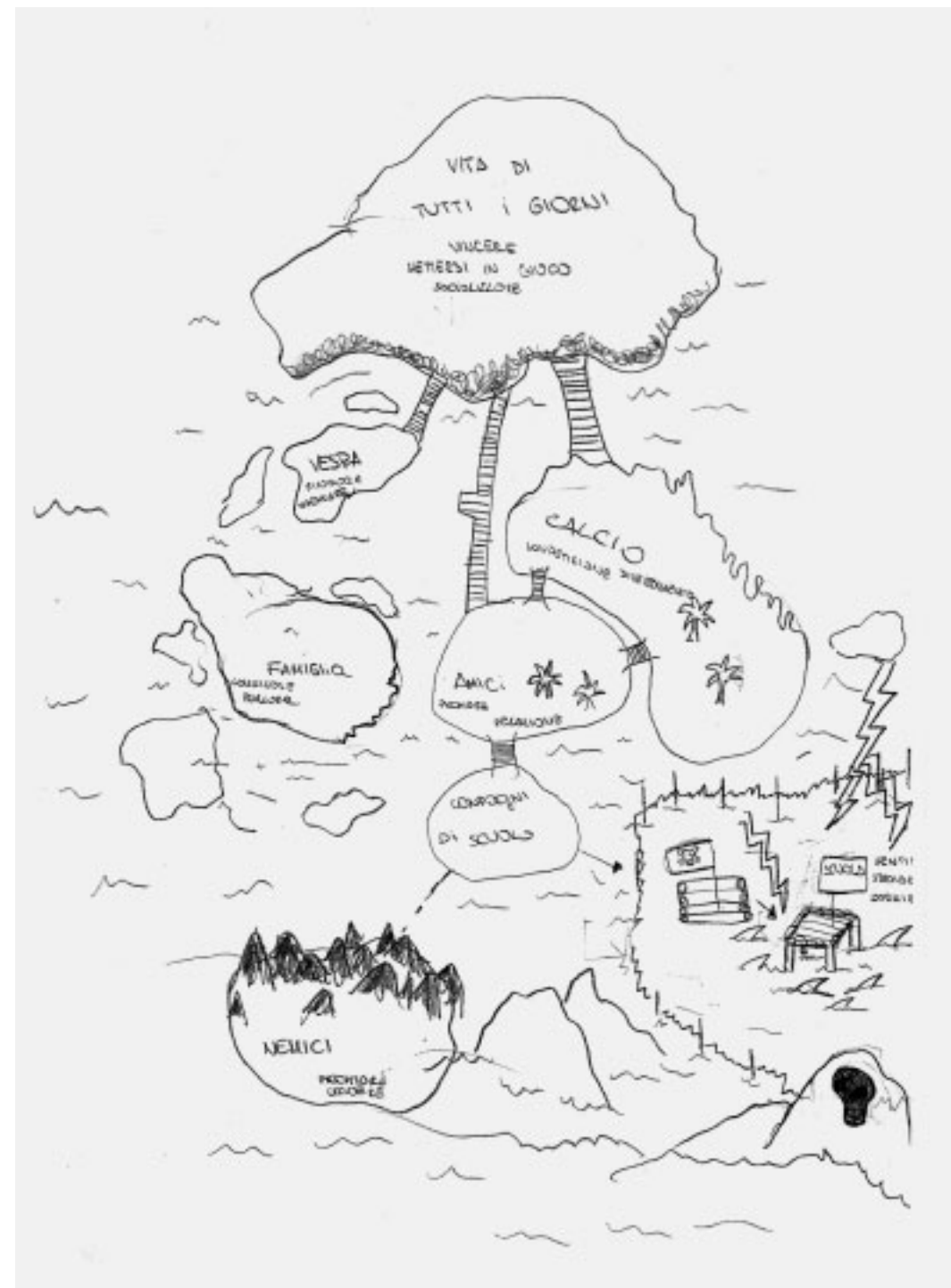
Per concludere questa parte dedicata agli scritti dei giovani, voglio raccontare un episodio per me significativo. Alcuni anni fa a Cremona si organizzò un convegno in cui Cesare Scurati, uno dei maggiori studiosi dell'educazione in Italia, entrò in dialogo con Edgar Morin: "Dia alcuni consigli a noi Italiani che stiamo lavorando per rifare i programmi scolastici". Morin rispose semplicemente: "Due o tre consigli? *Amare, rispettare, vivere*". Scurati si dimostrò spiazzato. Riformulò la domanda, al che Morin rispose ancora con semplicità: "Non parlare più di programmi, perché nella parola 'programma' si avverte una rigidità; dare degli orientamenti. Diamo una linea di orientamento, per esempio parliamo dell'universo, parliamo della vita, delle identità umane, insomma, di tutti questi temi... Ma quale strategia adottare? Non senz'altro la strategia automatica che deriva da un programma, bensì da una strategia complessa che sostituisce al programma la riflessione personale, unica in grado di cambiare il cammino della conoscenza"³.

Ora chiediamoci: dalle pagine di queste ragazze e di questi ragazzi, raccolti con tanta cura da un gruppo di insegnanti, in forma esplicita o latente, emerge qualcosa di sostanzialmente diverso dalle parole dello studioso francese?

* * * *

Questi quarantuno testi, a cui ne aggiungeremo altri venti nella seconda parte della ricerca, scelti soprattutto per la loro capacità di trasformarsi in racconto e di evidenziare in maniera netta un tassello di vita, una riflessione, un momento esistenziale significativo, sono doni preziosi offerti a noi adulti perché possiamo trarne qualche utile riflessione. La molteplicità delle rappresentazioni del modo

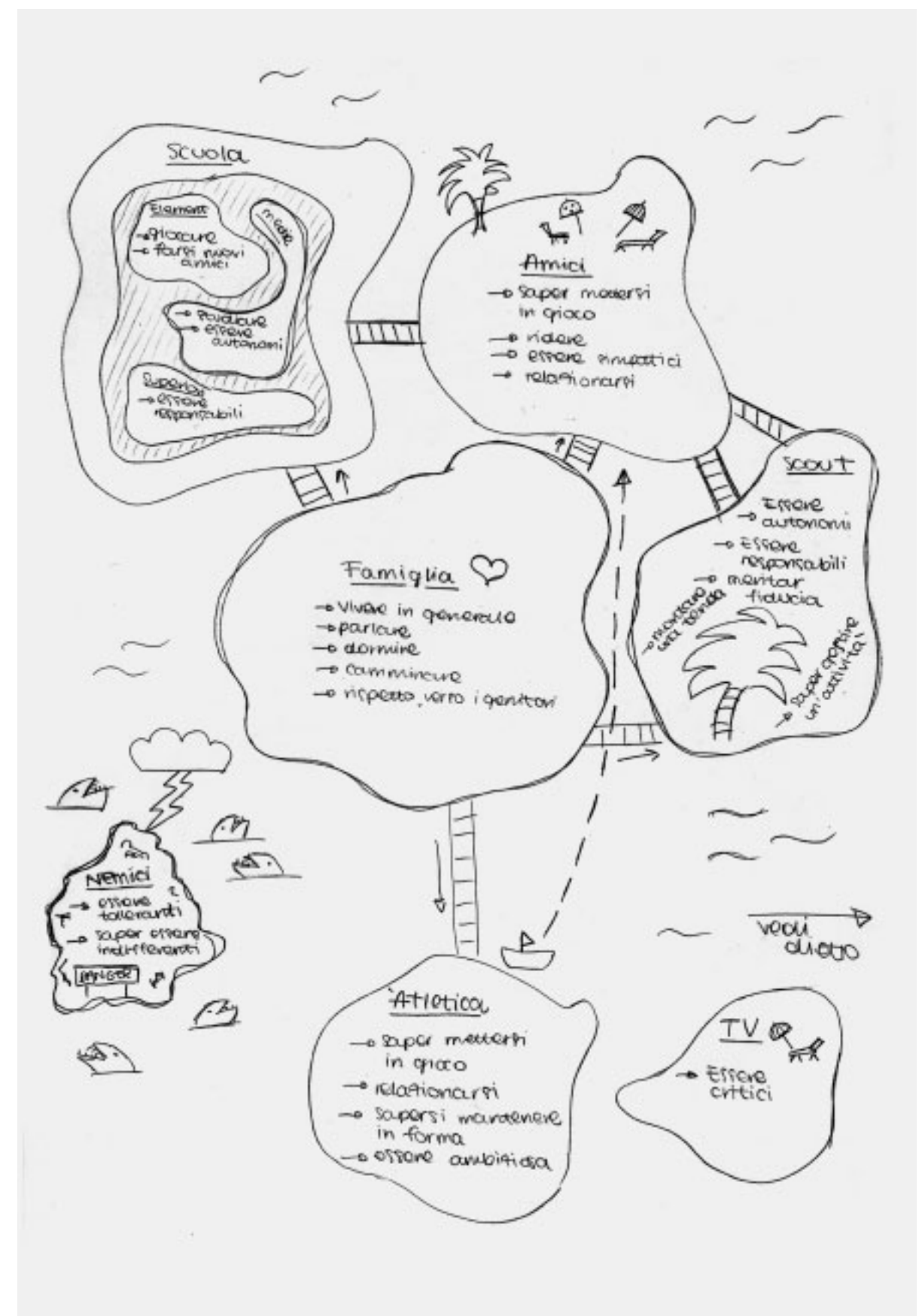
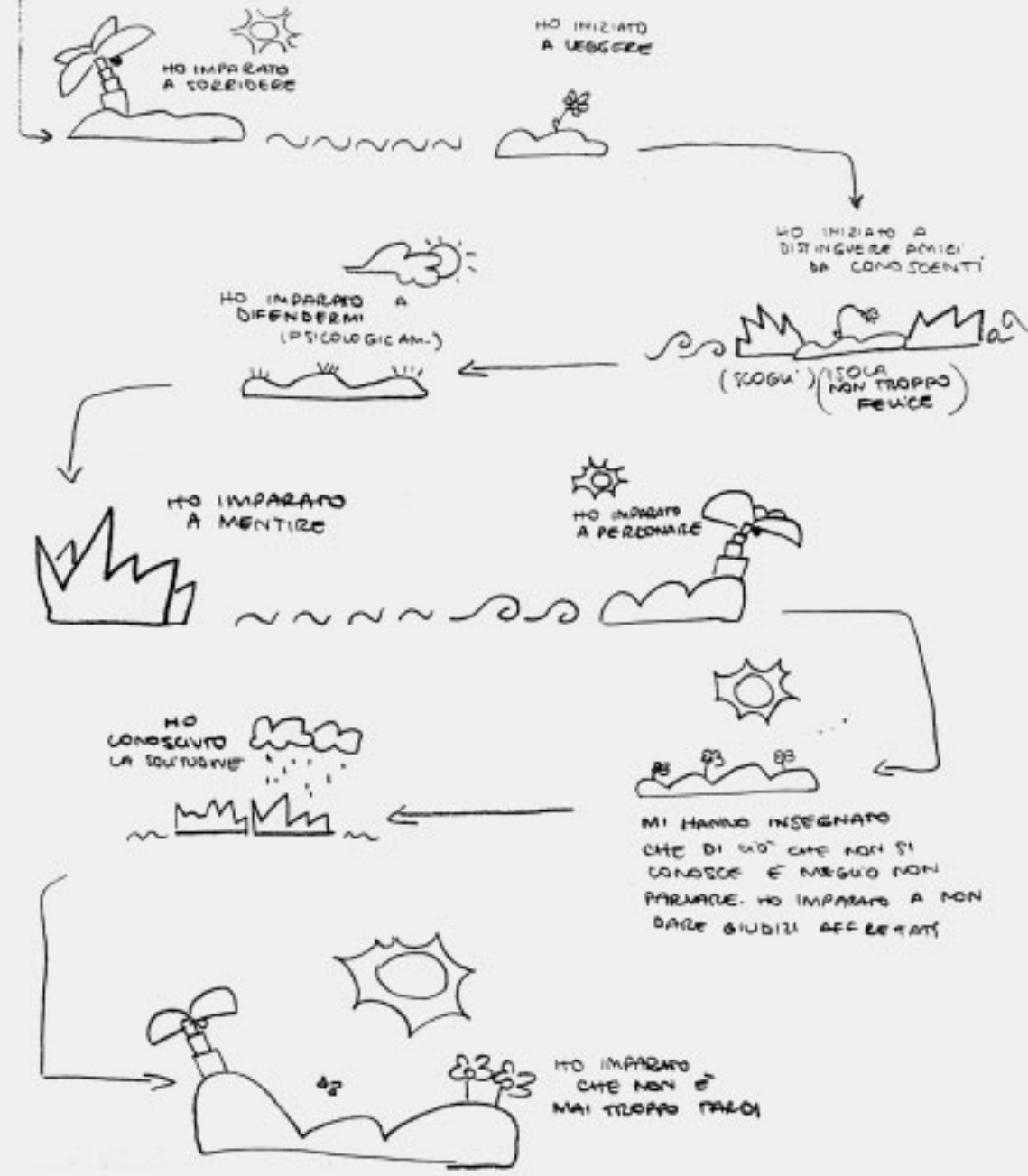
e del desiderio di apprendere, che questi giovani ci propongono con i loro scritti, possono essere apprezzate nel loro pieno valore nel momento in cui si leggono alla luce delle più importanti acquisizioni che le scienze della mente e dell'educazione hanno elaborato e che verranno qui di seguito riassunte. Sarà una rapida carrellata, nel corso della quale si richiameranno alcuni nessi particolarmente esplicativi con i testi delle studentesse e degli studenti.



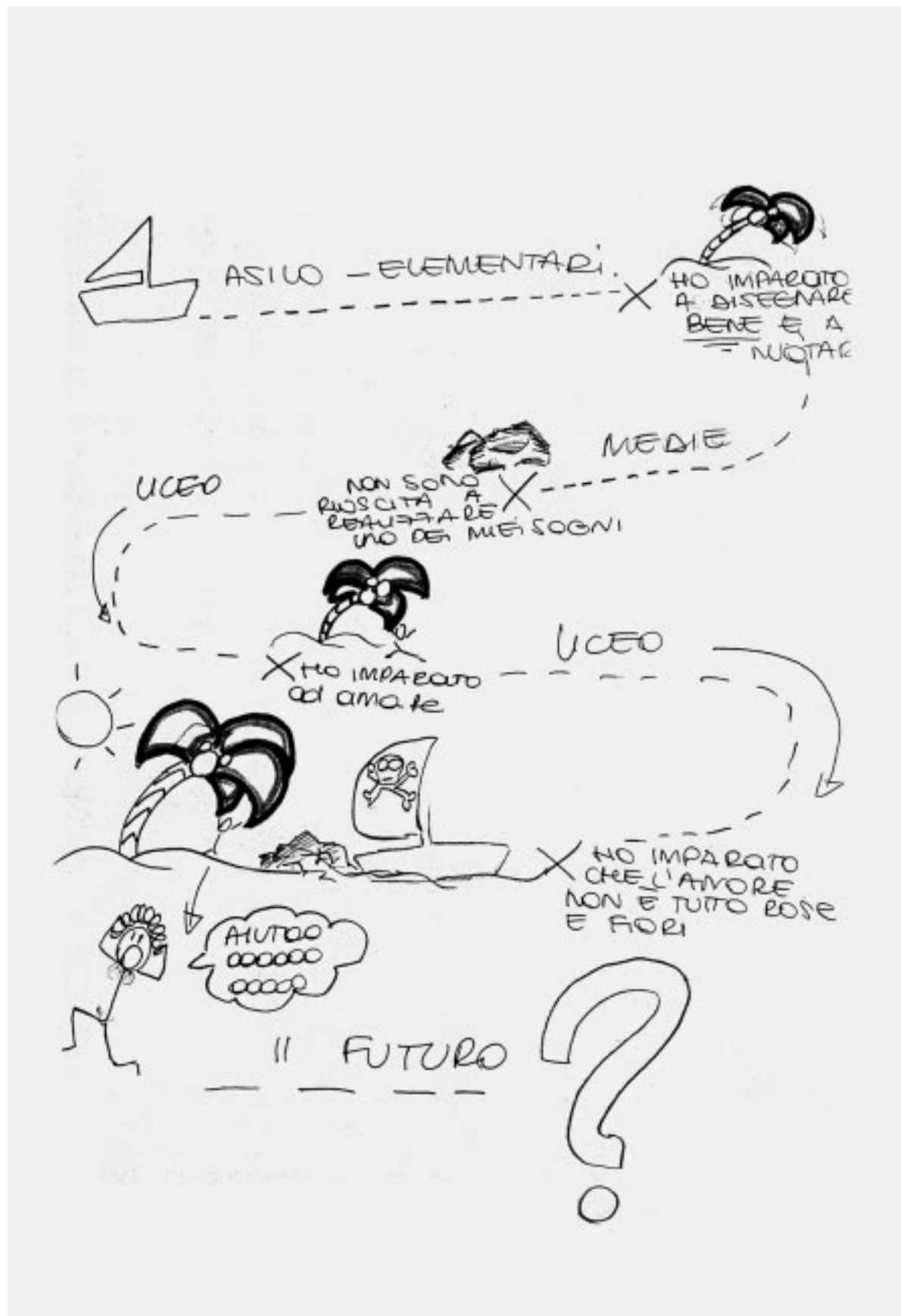
LA HO LORA
MA NON PER
MIA VOONTA'

①

PROVO A DISEGNARE IL PERCORSO DEL MIO
APPRENDIMENTO: INDICO CON UN'ISOLA FELICE I
MOMENTI COSTRUTTIVI E CON UNO SCOGLIO QUELLI
PROBLEMATICI.



Come si modifica l'immagine della mente al lavoro nel '900



Percorrendo a volo d'uccello alcuni dei principali studiosi dell'attività cognitiva nel corso del secolo scorso, si scopre che in linea di massima si assiste al passaggio da una visione fondamentalmente unitaria e logico-intellettuale del lavoro della mente, concepita come insieme di processi astratti e di procedimenti tecnico-scientifici (considerati come unico paradigma di riferimento quando si parla di apprendimento dei saperi) a una concezione plurima e individualizzata dell'attività cognitiva, nella quale emergono componenti immaginative, emotive, metaforiche, riflessive assai rilevanti, legate oltretutto a specifiche aree disciplinari e ai processi di crescita dei singoli individui, mentre il paradigma di riferimento metodologico si distanzia progressivamente da quello della scienza sperimentale per avvicinarsi ad una visione di carattere narrativo⁴.

Nel '900 si sono diffusi modelli assai evoluti di attività cognitiva, ricchi di notevoli implicazioni pedagogiche e didattiche, ma esse non hanno saputo scalfire un altro modello della mente diffuso nella scuola tra i docenti, reso disponibile e praticabile nell'organizzazione delle "materie" nei libri di testo: la conoscenza come enciclopedismo, la mente come archivio per stipare porzioni sempre più ridotte di sapere, la cultura come costruzione progressiva fatta da tanti piccoli mattoni della conoscenza da aggiungere l'uno all'altro. Tale modello ha un'origine prestigiosa, la filosofia di Cartesio, con l'ipotesi della netta separazione tra processi mentali logici e processi corporei, il sapere diviso in idee semplici chiare e distinte. Passando poi attraverso il positivismo, è giunta a noi l'idea di una mente totalmente logica, in cui le emozioni e le fantasticherie dovevano essere bandite: pensare è dividere i problemi complessi in elementi semplici e poi riorganizzarli. Da qui l'ipotesi della memoria come grande magazzino di dati separati e catalogati in segmenti da riorganizzare successivamente. La psicologia comportamentistica ha ripreso e convalidato questa idea dell'attività cognitiva⁵.

1. La mente computazionale

Dagli anni '60 questa metafora della mente ha trovato nuova vita e nuova fortuna, collegandosi all'istruzione programmata e all'analogia mente/computer. Questa impostazione propone un modello di mente e di apprendimento forte, in

cui l'elaborazione della conoscenza è concepita come un *processo attivo di codificazione, decodificazione, organizzazione delle informazioni*; l'attività cognitiva sarebbe gestita da un *centro di controllo*, che conosce, utilizza, dirige le varie risorse del sistema; gli *input* devono essere chiari e definiti; gli *output* vanno curati con altrettanta precisione: mancando o deteriorando sistemi di entrata e uscita delle informazioni, non è possibile passare all'elaborazione sistematica dei dati. La mente umana è, in questa ipotesi, assimilata all'elaboratore, nel quale è fondamentale distinguere tra *memoria centrale* (memoria di lavoro volatile e transitoria, finalizzata all'acquisizione immediata delle informazioni) e *memoria di massa*, permanente, dove i dati sono fissati, memorizzati, ripresi. È naturale che in tale visione, accanto ai pacchetti di informazioni, la mente/computer deve possedere e memorizzare le *procedure*, cioè le regole per elaborare e organizzare i dati. Fissate e restituite le informazioni nei canali di ingresso e di uscita, stabilite le procedure, precisate le verifiche, l'apprendimento non dovrebbe più incontrare problemi.

Da qui un modello di scuola, proposta ancora oggi, in cui emerge l'esigenza di parcellizzare il sapere in parti sempre più elementari e l'attività didattica in segmenti sempre più brevi, di proporre verifiche in momenti sempre più frequenti. Tale modello di mente e di educazione ha ottenuto alcuni successi, ma ha anche generato processi di disaffezione allo studio da parte dei giovani che hanno mostrato, dal loro punto di vita, come in realtà i problemi che riguardano il pensiero sono assai più complessi, in quanto la metafora della mente/computer non regge se non per particolari processi di pensiero⁶. Soprattutto ha mostrato come la parola d'ordine "apprendere ad apprendere", lanciata a livello europeo qualche anno fa, sia rimasta uno slogan.

Da qui le eterne domande che i docenti si pongono: come mai, dopo che l'insegnante ha spiegato così bene e chiaramente, una buona parte degli allievi non ha capito affatto (le informazioni non sono arrivate oppure ci sono, ma prive di articolazione, di profondità, di nessi)? Come mai, quando il problema da affrontare si fa un poco più complesso, gli allievi non sanno più quali informazioni ricevute usare, quali concetti applicare (incapacità di elaborazione in condizioni complesse)? Come mai gli allievi, dopo aver superato positive prove di profitto, di fronte a nuovi compiti sembrano dover sempre ripartire da capo (l'apprendimento è scarsamente trasferibile)? E perché, disponendo di modalità di trasmissione del sapere più facili e gradevoli, gli studenti sembrano sempre meno interessati ad apprendere? Da qui il sospetto che sia proprio il modello di partenza ad essere un poco semplicistico.

2. Modelli più evoluti di intelligenza: apprendere dall'esperienza

A immagini della mente come le precedenti, con la didattica che implicavano, erano state in realtà avanzate forti obiezioni già nella prima metà del secolo scorso, proprio da alcuni "giganti" della psicologia dell'apprendimento: Dewey, Piaget, Vygotskij.

2.1 Dewey, ovvero la mente riflessiva che guida la ricerca in situazione

Anticipando molte visioni degli anni successivi, Dewey sostiene che di solito si pensa alla conoscenza come un'estrazione di dati, strutture, concetti già pronti e presenti nella realtà, da ricavare e assimilare. Il mondo da questo punto di vista non sarebbe che una specie di archivio, un magazzino, da cui prendere ciò che occorre. Nel contesto scolastico, al mondo si sostituirebbe l'insegnante: egli prepara una serie di informazioni, rese chiare, semplici e lineari, già elaborate e "pre/digerite", dati e concetti già strutturati, che è suo compito trasmettere agli allievi, i quali non devono far altro che riceverli e memorizzarli. Secondo questa visione, la mente diventerebbe logica col solo conformarsi alle materie di studio, da apprendere in maniera diligente ma passiva.⁷ Però l'apprendimento avviene secondo altri processi: *il lavoro della mente risulta fondamentalmente come processo riflessivo* di fronte a situazioni problematiche. Il pensiero, dice Dewey, fluisce sempre dentro di noi e ogni elemento nuovo fa scattare una serie di possibili suggerimenti mentali, da chiarire e vagliare, così quando nella nostra esperienza sorge un intoppo, ecco che scatta in noi un altro tipo di pensiero, il pensiero riflessivo, "quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione"⁸, per poter trovare la soluzione mentale soddisfacente al dilemma.

È quanto emerge, ad esempio, da questo ulteriore testo di una ragazza, che di fronte alla difficoltà di prendere appunti, ripercorre mentalmente il proprio comportamento, fino a trovare una soluzione adeguata:

(T.42) In seconda liceo ho finalmente imparato quello che avrei dovuto sapere già da molti anni: ho preso appunti per la prima volta. Ricordo che era una giornata di metà settembre e la scuola era iniziata da qualche giorno. Io mi ero fatta una promessa: avrei iniziato a prendere la scuola sul serio e mi sarei messa a studiare. Così presi carta e penna ed iniziai ad ascoltare la prof., cosa non molto facile. Infatti mentre io scrivevo una frase, lei intanto era già passata ad un altro argomento. Subito quindi iniziai a scrivere per schemi, ma non erano molto chiari e mancavano di parti importanti. Così adottai una nuova scrittura e dopo aver allenato giorno e notte la mano, iniziai a scrivere per esteso; riuscivo addirittura a stare dietro al discorso della prof. Fu questo uno dei miei più grandi successi, perchè grazie a quegli appunti, riuscivo finalmente a studiare decentemente...

In questa visione, che intende promuovere l'atteggiamento riflessivo come lo scopo primario dell'educazione, il soggetto non si trova affatto davanti ad una serie di oggetti già catalogati, chiari e distinti, da indagare, ma ad una situazione globale alquanto confusa, problematica, su cui deve intervenire, per potere separare gli elementi che interessano. È l'operazione di *analisi*, che consiste nell'astrarre una qualità o carattere distintivo dalla totalità indifferenziata di un fenomeno per poterla vagliare separatamente. Successivamente potrà interveni-

re l'operazione correlativa all'analisi, la *sintesi*, che consiste nel trasporre un significato in un settore nuovo ritenuto fino ad allora di specie diversa, allargando così il suo campo di applicazione. Questo avviene nella mente, ad esempio, quando impara un nuovo concetto, come quello di "quadrupede", che gli fa vedere insieme gli elefanti e gli scoiattoli, o una formula, che rivela un'analogia tra la caduta delle mele e il moto dei pianeti, integrando in un unico quadro concettuale un numero enorme di fenomeni in apparenza diversi.

Il pensiero si sviluppa attraverso questa serie continua di passaggi di analisi e sintesi successive guidate dalla riflessione. Imparare a pensare vuol dire, secondo Dewey, imparare a guidare in modo sempre più consapevole questi passaggi e le sistemazioni mentali successive, in cui il dare significato è stabilire relazioni, collegare: "Ogni processo conoscitivo, inclusivi ogni sorta di indagine scientifica, mirando a rivestire le cose e gli eventi di significato - a comprenderli - si attua sempre col togliere le cose che sono oggetto di indagine dal loro isolamento. Finché non si scopre la relazione delle cose con un contesto in qualche modo più ampio, la ricerca continua"⁹.

I collegamenti significativi sono frutto di processi mentali consapevoli, attivati o ricostruiti da precisi atti cognitivi. I significati non esistono prima, già pronti nella realtà, ma si realizzano nelle relazioni attivate dalla ricerca guidata dal pensiero riflessivo, che giunge a costruire concetti collocandoli all'interno di sistemi di relazioni, di quadri, di mappe e reti di conoscenze. Laddove la scuola fornisce "prodotti", sintesi già pronte, *senza favorire il controllo dei processi di pensiero che portano a tali risultati*, non contribuisce alla formazione di abiti mentali trasferibili. *Se la spiegazione ragionata non è accompagnata dalla capacità di controllare, interiormente ed esteriormente, le fasi del processo di costruzione del quadro concettuale, il fine primario dell'educazione e dell'istruzione rimane totalmente tradito.*

2.2 Piaget, ovvero la mente come costruzione progressiva della conoscenza

Piaget in modo analogo sosteneva che il pensiero costruisce la conoscenza, procedendo per passaggi successivi di *differenziazione* (cogliere aspetti distintivi dove prima si aveva un'idea indeterminata) e *generalizzazione* (applicare a contesti più ampi lo stesso schema). Di fronte ad ogni nuovo problema (estremamente concreto nel bambino, spesso assai astratto per l'adolescente e l'adulto), il soggetto che apprende passa dapprima ad una fase di *assimilazione* (rendere simili a sé i nuovi apprendimenti, inquadrandoli nei precostituiti schemi mentali), poi, quando i nuovi dati non sono più integrabili nella vecchia struttura mentale, si avrà il processo di *accomodamento* che richiede al soggetto di ristrutturare i propri schemi mentali in forme sempre più complesse. Altrettanto famosa è la sua visione dell'attività cognitiva a carattere stadiale, fase dopo fase, in quanto passa da forme più elementari nel bambino, legato ad un pensiero concreto, a forme sempre più evolute nell'adolescente, che permettono di accedere al *pensiero formale, ipotetico deduttivo*, una modalità cognitiva che

fornisce la possibilità di formulare, in contesti problematici, ipotesi alternative, di lavorare su dati astratti o solo linguistici, di trovare implicazioni, di interpretare la realtà in tutta la sua complessità, da vari punti di vista contemporaneamente¹⁰.

Un aspetto meno conosciuto del suo pensiero riguarda l'importanza da lui attribuita al fatto che il pensiero va sviluppato all'interno di personalità complete. Secondo Piaget la personalità fornisce al soggetto la capacità di sottomettere l'io ad un ideale, ad una scala di valori, non astratta ma relativa a singoli impegni e realizzazioni, da cui deriva la capacità di assumere attivamente un ruolo sociale. Se questo è vero, sarebbe decisivo, per il pieno dispiegamento di quell'autonomia che il pensiero formale sa assicurare, sollecitare il giovane a conquistare da se stesso le verità nei diversi campi del sapere: "Lo scopo dell'educazione intellettuale non è quello di saper ripetere o conservare verità bell'e fatte, perché una verità che viene ripetuta è una mezza verità: ma è piuttosto quello di apprendere a conquistare da se stessi il vero, a rischio di metterci molto tempo e di passare tutte le traversie che una attività reale richiede... la conoscenza del fatto vale soltanto in funzione dei processi che hanno permesso di stabilirlo"¹¹.

Piaget delinea così un ambiente ideale per favorire il passaggio della mente adolescenziale alla fase adulta: "L'attività dell'intelligenza suppone non solo continue stimolazioni reciproche, ma anche e soprattutto il mutuo controllo e l'esercizio dello spirito critico, che soli conducono l'individuo all'obiettività e al bisogno di dimostrazione. Le operazioni della logica sono, infatti, sempre delle cooperazioni ed implicano un insieme di rapporti di reciprocità intellettuale e di cooperazione sia morale che razionale"¹².

(T.43) ... il ricordo più bello che ho di un insegnante riguarda il mio prof. di lettere e storia delle medie. Aveva un metodo di insegnamento favoloso, riusciva a catturare l'attenzione di tutti, persino di quelli che venivano considerati i ribelli della classe. Ti faceva partecipare alla lezione: poneva quesiti e opinioni per stimolarci a ragionare e pensare, creandoci così dei nostri ideali e opinioni su ogni argomento che veniva affrontato. Tutto questo avveniva in modo rigoroso, lui ci rispettava come persone e non come alunni... ha contribuito a farmi crescere e a cercare di ottenere sempre il massimo da me stessa.

Si tratta di osservazioni che a nostro parere aiutano a comprendere le ragioni di fondo di tante crisi, di tante mancate evoluzioni verso l'età adulta di alcune fasce giovanili, in una società e in una scuola dove le possibilità interpretative, la riflessione su di sé del pensiero, il confronto con norme definite e compiti concreti, la reciprocità intellettuale e la cooperazione nel costruire la propria visione della vita sono solo proclamate, ma di fatto scarsamente praticate (cfr. come esempi: T4, T5, T6).

2.3 Vygotskij, ovvero dalla funzione intersichica del pensiero a quella intrapsichica. Il ruolo del linguaggio e dell'immaginazione.

Un altro grande della ricerca cognitiva è Vygotskij che sottolineò la decisiva importanza del contesto sociale, culturale e linguistico sull'evoluzione del pensiero¹³. Secondo lo studioso sovietico il pensiero, correlato strettamente al linguaggio, non nasce all'interno dell'individuo per poi allargarsi alle relazioni sociali; al contrario, la funzione intersichica del linguaggio, che vede il bambino collocato in un contesto sociale, culturale e linguistico che lo coinvolge, precede quella intrapsichica: solo a poco a poco il discorso degli altri viene interiorizzato, facendo sorgere il *linguaggio e il pensiero endofasico*, col bambino che parla dentro di sé per dirigere il proprio comportamento, e che prende via via coscienza di sé come essere autonomo.

Non meno importante è la tesi di Vygotskij secondo cui il pensiero non può essere ridotto alle sue componenti logiche, dimenticando le componenti immaginative ed emotive: "l'immaginazione, in quanto fondamento d'ogni attività creativa, si manifesta in tutti – senza eccezione – gli aspetti della vita culturale, rendendo possibile la creatività artistica, scientifica e tecnica"¹⁴. L'immaginazione creativa si manifesta in forme differenziate: ricomponi in forme nuove elementi già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo, che deve dunque essere varia e ricca; consente di costruire un quadro complessivo di fenomeni storici o culturali. Nè va dimenticato il rapporto tra emozioni e immaginazioni in una circolarità complessa e continua, per merito della quale ogni immagine si carica emotivamente e ogni emozione (gioia, dolore, amore, odio, meraviglia, noia, orgoglio ecc.) sollecita collegamenti assolutamente inediti.

Ma la funzione più importante dell'immaginazione riguarda la possibilità che una nuova costruzione immaginativa, che ha la sua origine nel mondo concreto e sensibile dell'uomo, rientra come qualche cosa di nuovo nel circuito sociale e culturale, arricchendo la realtà stessa dei suoi prodotti dopo essere passata attraverso l'elaborazione della mente individuale. Se si vuole costruire il futuro in forme nuove, sarà sempre più necessario formare personalità dove l'immaginazione creativa stia a fondamento di ogni indirizzo di studi, anche quelli di carattere tecnico-scientifico.

Prosanguendo nel cammino tracciato da Vygotskij, il più importante dei suoi allievi, lo psiconeurologo Aleksandr Lurija, introdusse tra l'altro una nozione importante sull'uso della mente nella ricerca scientifica. Rifacendosi allo studioso tedesco Max Verworn dell'inizio del '900, distinse gli scienziati tra "classici", propensi a sopravvalutare l'analisi astratta, e "romantici", che non riducono la realtà vivente ai suoi elementi, ma vogliono considerarla in maniera unitaria e con grande ricchezza di particolari concreti. Ogni prospettiva presenta vantaggi e svantaggi, invece è necessario percepire la ricchezza di ogni prospettiva: "L'osservazione scientifica non consiste semplicemente in una pura descrizione di eventi separati. Il suo obiettivo principale è quello di analizzare un evento dal

maggior numero possibile di prospettive. L'occhio della scienza non analizza 'una cosa', un evento isolato da altri oggetti od eventi. Il suo obiettivo reale consiste nel vedere e comprendere i modi in cui un oggetto od un evento si correla ad altri oggetti o eventi..."¹⁵. Non a caso vari testi citati in precedenza prospettano l'esigenza, accanto al lavoro diligente ed ostinato, di apprendere seguendo ampie correnti come a scoprire nuovi universi (vedi T.19).

3. L'affacciarsi di nuove e più complesse visioni

A partire dagli anni '70, in particolare, prendono avvio una serie di studi sull'attività cognitiva che finirono per modificare profondamente il quadro comunemente accettato di funzionamento della mente per opera di Maturana e Varela, H. Gardner, J. Bruner.

3.1 Maturana e Varela ovvero la mente come autopoiesi

Una delle immagini più suggestive della mente al lavoro elaborate dalla ricerca in questi ultimi anni presenta l'attività cognitiva come *costruttiva e auto-strutturante*, cioè come riproduzione continua di sé stessa a livelli crescenti di complessità, in risposta ai problemi, alle sollecitazioni, alle esigenze che l'ambiente (naturale, sociale, culturale) le pone in continuazione. La svolta è stata segnata, sulla scia degli studi di Piaget, da vari studiosi, ma nel modo più netto e conseguente da Humberto Maturana e Francisco Varela¹⁶. Ogni organismo, dal meno al più evoluto, ha la caratteristica di creare e conservare, in un processo continuo che lo distingue dall'ambiente, la propria organizzazione, cioè "quell'insieme di relazioni che devono esistere e devono verificarsi perché questo qualcosa esista"¹⁷. In altre parole, ogni sistema vivente è un'*organizzazione autopoietica*, dotata di un proprio dominio cognitivo, che sa bene che cosa appartiene e che cosa non appartiene a sé. Ha un'identità processuale: cambia nel tempo, ma mantiene inalterate l'insieme di quelle relazioni che lo caratterizzano.

I sistemi viventi non sono unità semplici, ma caratterizzati da complessità, cioè da sottosistemi relativamente autonomi. Da qui la pluralità del soggetto (se si parla di soggetti umani, pluralità del sé), con una notevole variabilità di stati interiori e di potenzialità non espresse, le quali potrebbero emergere laddove il rapporto sistema-ambiente lo consenta o lo richieda. Tale crescita, in ogni caso, secondo questa ipotesi esplicativa, non dipenderebbe direttamente dagli stimoli ambientali, ma sempre dalle regole organizzative interne dell'organismo.

Se si può parlare di interazioni tra sistema vivente e sollecitazioni ambientali, ciò dipende dal fatto che in quel momento ci si pone come osservatori esterni al sistema considerato, come sottolinea Marco Ceruti: "Dal punto di vista interno al sistema, cioè dal punto di vista della sua dinamica interna, del funzionamento delle sue componenti, dei suoi stati interni, non è pertinente parlare di relazioni del sistema con l'ambiente, e nemmeno parlare di ambiente: questo semplicemente non esiste. Nel dominio di descrizione di un osservatore esterno

al sistema, invece, è plausibile e pertinente stabilire relazioni fra ciò che l'osservatore stesso ha distinto come sistema e come ambiente, mentre scompaiono la rilevanza e la pertinenza della dinamica interna del sistema stesso¹⁸. Partendo da questo punto di vista, è certo corretto sostenere che ogni modificazione dell'ambiente provoca una ristrutturazione dell'attività della mente, ma anche che ogni differenziazione delle strutture cognitive modifica il mondo di cui si fa parte. Tra organismo e ambiente si attua un "accoppiamento strutturale".

Nella visione autopoietica, la scienza cognitiva diventa consapevole che la percezione non consiste nel ritrovamento di un mondo pre-definito, ma la costruzione della conoscenza si fonda sull'esperienza corporea, sensomotoria, che guida le nostre interazioni con il mondo che essa stessa struttura: da tale esperienza globale la nostra immaginazione sa proiettare ed astrarre una serie di strutture concettuali e di processi cognitivi generali, aiutata dall'azione strutturante del linguaggio verbale.

In campo formativo questo si traduce nella distinzione tra quanto il docente o il ricercatore può osservare nel comportamento di un allievo (descrizione secondo le coordinate mentali, culturali e linguistiche dell'osservatore) e quanto si può dire dal punto di vista della organizzazione mentale dell'allievo (che sta portando la sua mente a livelli più complessi di attività cognitiva). Questa organizza i dati dell'esperienza attraverso le sollecitazioni provenienti dal "suo" ambiente (di cui fa parte il docente), arricchendo via via il proprio profilo cognitivo, non disgiunto dai fattori corporei, emotivi, fantastici, che lo costituiscono nella sua identità e individualità.

3.2 Gardner, ovvero la pluralità delle intelligenze e degli approcci ai concetti

Un'altra prospettiva di ricerca, che ha avuto un influsso crescente negli ultimi decenni, è quella elaborata da H. Gardner, che si è posto domande sul funzionamento cognitivo partendo da domande quali: Si può apprendere tutti nello stesso modo? Da qui un modello di mente che rompe il tabù dell'unicità dei processi cognitivi, con la proposta di sette tipi di intelligenze, sette modalità diverse di conoscere sé e il mondo¹⁹:

- *logico-matematica* (che presiede alla costruzione scientifica e matematica)
- *linguistica* (che consente di comprendere il mondo poetico e narrativo)
- *introspettiva* (che permette l'analisi di sé nell'interiorità)
- *interpersonale* (che rappresenta la capacità di gestire i rapporti con gli altri)
- *spaziale* (il mondo delle arti figurative)
- *corporea* (il mondo psicomotorio)
- *musicale* (il mondo delle forme musicali)

Ad esse si aggiungono altre forme di intelligenza, che si potrebbero definire *estetico-filosofiche-esistenziali*, con la possibilità di cogliere la bellezza e l'armonia delle diverse realtà e delle conoscenze, in modo globale e nello stesso tempo si interroga sul perché delle cose, elabora una concezione del mondo con un sistema di valori adeguati. Nella mente di ogni singolo compare dunque una

grandissima varietà di forme, di ricordi, di connessioni, che è impossibile ridurre ad un'unica dimensione puramente intellettuale, come dimostrano molte rappresentazioni elaborate dagli studenti (T.35, T.36, T.37, T.38), nelle quali le forme puramente logiche non sono mai separate o separabili da una molteplicità di altri contenuti esperienziali attinenti ai più diversi della vita. Ecco un ulteriore esempio:

(T.44) I. Isola di proprietà. La mia famiglia è molto importante per me. Mi appoggia e mi sostiene. Mi ha insegnato i veri valori. II. Sport. Tramite lo sport ho iniziato a uscire dal mio guscio e a imparare il gioco di squadra, la convivenza, la fatica nell'ottenere risultati. III. Ponte di collegamento. Spesso con i miei amici faccio cose che amo praticare. Mi fanno sentire l'importanza di stare insieme. IV. Amici. Sono il mio fusto, le persone alle quali agganciarsi, con loro impari che nulla è mai perso. Anche se sono pochi quelli veri, non si può fare a meno di loro. V. L'asilo. La mia vita e i miei veri amici li ho conosciuti qui. Frequentando l'asilo dalle suore ho avuto un avvicinamento alla religione, che mi ha successivamente caratterizzato la vita. VI. Elementari. Lolly e Susa così si chiamavano le mie maestre, mi hanno aiutato a superare la paura dei temporali e a vivere con persone diverse. VI. La salita. La mia vita ha iniziato a complicarsi. Spesso trovo motivi di dissenso e di stanchezza; mi ha aiutato a farmi le ossa, a faticare per trovare un mio scopo. VII. Esperienze. Qua ci stanno le persone che hanno fatto parte della mia vita. In un senso positivo o in senso negativo, ma che non si riescono a dimenticare. Tramite le loro esperienze mi hanno insegnato a vivere così.

Le tesi sulla pluralità delle intelligenze rappresentano una sfida per ogni sistema educativo che si basi sulla convinzione che tutti possono apprendere le stesse cose allo stesso modo. La scuola fallisce quando non tiene conto della pluralità di intelligenze, non comprendendo i talenti di ciascuno, ma soprattutto quando non propone diverse prospettive di apprendimento dei concetti. Si tratta di fondare un nuovo sistema educativo che abbia alla sua base la proposta di rappresentare i saperi in modi plurimi. Il salto del sistema educativo riguarda proprio la capacità di fornire molteplici punti di accesso alle conoscenze, scelte per la loro importanza, poche ed essenziali. Secondo Gardner, per padroneggiare a fondo un concetto, occorrono plurimi approcci, in fasi e cicli successivi in forme sempre più evolute, in cui agli allievi è offerta la possibilità di pensare in autonomia sviluppando un'adeguata disciplina mentale:

- *approccio narrativo*, inserendo il concetto da apprendere in una storia avvincente;
- *approccio logico-quantitativo*, con dati numerici, categorie, deduzioni e connessioni;
- *approccio filosofico-concettuale*, scavando i significati profondi dei concetti;

- *approccio estetico*, mostrando la bellezza, l'equilibrio, la proporzione dei concetti;
- *approccio esperienziale*, immergendosi nell'esperienza diretta, operativa, pratica;
- *approccio interpersonale*, spesso legato ai progetti, che si sviluppano e si realizzano in una continua discussione, conflittualità e ricomposizione di diverse posizioni.

Scrivendo Gardner: "A me piace pensare che la teoria delle intelligenze multiple abbia creato un'atmosfera intellettuale in cui è naturale e produttivo parlare di varietà di approcci, di analogie, di metafore, di rappresentazioni multiple e di modelli linguistici. Il messaggio di questo libro è 'varietà'"²⁰, accompagnata dall'esigenza di immettere sempre maggiori spazi e tempi per la riflessione: "Il tempo per la riflessione individuale e collettiva deve diventare parte integrante del programma di lavoro"²¹.

Queste tesi assai fortunate hanno trovato proprio di recente un'ulteriore elaborazione con la proposta delle cinque forme dell'intelligenza più indispensabili per il XXI secolo: *Five minds for the future*, il titolo della sua ultima fatica²². Alla base sta la *mente disciplinata*, impegnata a raccogliere le informazioni dei principali codici disciplinari e sottoporle a una prima organizzazione, via via più specializzata. Su questa base si può costruire la *mente sintetizzante*, capace di riassumere in forme brevi ed efficaci, ma anche nuove ed originali, la sterminata messe di informazioni che il mondo propone. Poi interviene la *mente creativa*, che costruisce risposte inattese, divergenti, di fronte ai problemi inesplorati. Si apre a questo punto l'aspetto dell'intelligenza riguardante il rapporto con i nostri simili. Gardner propone a questo riguardo la necessità di sviluppare la *mente rispettosa*, capace di cogliere le differenze, le sfumature, le diversità dei soggetti e delle situazioni, ma anche la *mente etica*, che sa superare i limiti della propria coscienza e dei propri punti di vista, per assumere le esigenze del mondo e della società globale in cui tutti siamo destinati a vivere e a collaborare.

3.3 Bruner, ovvero la scoperta dell'intelligenza narrativa

A conclusioni non dissimili giunge un altro grande psicopedagogista, Jerome Bruner, il quale ebbe il merito, una ventina di anni fa, di introdurre una distinzione tra due modalità di organizzare il significato: il *pensiero narrativo*, tipico delle discipline letterarie e linguistiche, più adeguato alla ricerca di senso, a individuare intenzioni e possibilità, a trovare momenti dialogico-cooperativi nella costruzione di sé e della cultura; il *pensiero paradigmatico* (o logico-scientifico), tipico delle discipline tecniche e scientifiche, legato alla logica e alla scienza, alla costruzione del sapere per categorie e schemi, alla conoscenza astratta e decontestualizzata. A suo avviso è indubitabile l'esistenza di due modalità universali in cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo e strutturano la loro esperienza immediata, l'una più adatta a trattare

"cose" fisiche (il pensiero logico-scientifico), l'altra più efficace nel trattare i problemi delle persone e delle loro condizioni (quindi il pensiero narrativo). Esse affondano le loro radici o nel genoma umano o nella struttura del linguaggio. Una scuola che si focalizzasse su uno soltanto di questi modi di organizzare il pensiero tradirebbe le potenzialità cognitive tipiche dell'uomo²³. Occorre invece, in una concezione adeguata di educazione, sviluppare un atteggiamento riflessivo, metacognitivo, per giungere ad essere consapevoli non solo delle materie che si stanno studiando, ma del proprio modo di procedere nell'apprendere e nel pensare: *bisogna fornire agli allievi una buona teoria della mente – o una teoria del funzionamento mentale*.

L'approccio narrativo ha acquisito via via sempre più importanza, fino a diventare il grande alveo della formazione, all'interno del quale le conoscenze disciplinari specifiche, il sapere logico-matematico e sperimentale trovano finalmente un senso e un valore per il soggetto che apprende. Il pensiero narrativo possiede questa priorità in quanto è attraverso le storie (personali e altrui) che ogni soggetto impara a collocarsi nel mondo, a identificarsi e a differenziarsi, a narrare a se stesso una storia in cui la sua vita, anche la scienza, acquista significato, a pensare il futuro non in termini di destino ma di possibilità. Soprattutto acquista coscienza di sé, identità personale e autostima, l'immagine di un sé possibile sul quale giocare la grande partita dell'esistenza.

Secondo Bruner ciò che caratterizza l'identità umana è la costruzione di una memoria dei nostri incontri attivi con il mondo, la cosiddetta memoria autobiografica, da cui estrapolare un'idea di sé nelle possibilità di aprirsi al futuro. Un "sé possibile" nutre aspirazioni, fiducia, ottimismo (e i sentimenti contrari) certo è interiore, privato, carico affettivamente, ma anche aperto alle cose, alle attività e ai luoghi nei quali viene coinvolto il nostro io, cioè il sé esteso. Ma in questa costruzione del sé, attraverso la narrazione di una storia a se stessi e agli altri sé, si viene a contatto con altre versioni del mondo, della vita, altre storie e interpretazioni, con cui confrontarsi, scontrarsi, fino a costruire una "versione di mondo" condivisa, che abbia un significato costruito consensualmente, a partire dal modo di costruire il significato in classe, trasformandola in una piccola comunità di ricerca, in cui gli allievi sono protagonisti nella costruzione del significato. Scrive non a caso una studentessa:

(T.45)... uno di essi entrava in classe e subito cominciava a riempirci la testa di nozioni, date importanti, nomi, pensieri, definendoci delle vere e proprie macchine; l'altro invece quando spiegava ci faceva capire da dove venissero certi pensieri, certi avvenimenti, facendo in modo che fossimo noi a ipotizzare le cause e che arrivassimo a capirle da soli... quando si è presentato alla classe dicendoci che i "protagonisti" della lezione saremmo stati noi, e non lui, ho pensato che fossero parole che esprimevano un'idea di insegnamento un po' utopica. Ovviamente mi sono ricreduta...

I testi dei giovani che abbiamo via via presentato consentono di sottolineare il grande valore della proposta teorica di Bruner, quando sostiene la naturalità della narrazione per la mente. Scorrendo le pagine degli studenti incontriamo tantissimi spunti narrativi, una necessità di spiegare il proprio punto di vista raccontando la propria storia, per estrarne significati, per ritracciare il filo che collega la propria vita in classe con l'esperienza complessiva del soggetto, che si è avviato a comprendere parti importanti di sé (un esempio eclatante: T.10). Anche le rappresentazioni iconiche portano ad una sorta di racconto, che evidenziano particolari e complesse reti di connessioni.

3.4 Demetrio, ovvero la mente sistemico-relazionale tra autobiografia e domini cognitivi

Sul piano educativo, pedagogico, in Italia Duccio Demetrio ha tentato negli anni '90 una sintesi che vede l'affermarsi di un modello sistemico-relazionale di mente, né totalmente olistica né totalmente settoriale. Secondo questa visione da un lato "il pensiero lavora in base ad un insieme di forme multiple di azione cognitiva in continua transizione, produzione di innovazioni e risposte originali", per cui "ogni manifestazione di pensiero (pur focalizzandosi e rendendosi distinguibile dalle altre) può essere studiata soltanto in correlazione con le altre", dall'altro lato è anche vero che nell'attività cognitiva la mente si realizza attraverso un "pensiero focalizzato": in ogni momento emerge un tipo di pensiero che prevale sugli altri, pur essendo in relazione con tutta la mente²⁴. Le attività della mente sono, secondo questa ipotesi, organizzate in quattro domini fondamentali:

a. DOMINIO AUTOCOGNITIVO: riguarda il lavoro della mente su di sé, che si realizza attraverso il pensiero *retrospettivo* (recuperare il passato attraverso la memoria), il pensiero *introspettivo* (guardare dentro di sé per cogliere i propri stati d'animo), pensiero *finzionale* (capacità di immaginare situazioni e scenari futuri), in contatto col mondo della memoria, dell'interiorità, del possibile.

b. DOMINIO ETEROCOGNITIVO: riguarda il pensiero applicato alla realtà (è quello più sviluppato a scuola) che diventa pensiero *costruttivo* (collegare i concetti e sistemi coordinati di pensiero), pensiero *proiettivo* (inventare, avanzare ipotesi), pensiero *critico* (trovare i punti deboli di una situazione, di una tesi, di un mondo concettuale). I soggetti entrano in contatto con la realtà, con la possibilità di fare ipotesi sul futuro, coi pregi e i limiti di ogni versione della cultura, della scienza, del mondo.

c. DOMINIO ESTATICO: riguarda una modalità di pensiero come distacco, come sospensione, come attitudine a lasciar emergere, far affiorare, lasciar scorrere, con modalità di pensiero *sospensivo*, *magico*, *sognante*. È la modalità più libera ed elastica di pensare, pochissimo sviluppata a scuola, nella quale sono rarissimi i momenti di silenzio meditativo, il lasciar spazio a idee, sogni, fantasterie senza intervenire per raggiungere per forza risultati tangibili e rapidi. Gli allievi dovrebbero invece sperimentare il silenzio, la sospensione del giudi-

zio, l'epifania di una nuova esperienza. È quanto ci comunica questa ragazza:

(T.46) *Io non ho mai imparato niente per la mia volontà o comunque per un mio semplice svago. L'unica volta che per prima ho proposto una cosa che volevo imparare è stato qualche anno fa quando, per caso sulle note di un romantico strumento che mi ha fatto volare in milioni di sogni per un'intera estate, ho deciso di imparare a suonare il pianoforte. È stato come scrivere la prima pagina di un bianco diario e riempirlo di tutte le emozioni che provavo in vita. Quando suonavo non pensavo a niente, desideravo solamente sognare. Consideravo quei magnifici 88 tasti il mio più segreto nascondiglio in cui rifugiarmi ogni volta che la vita mi faceva affrontare qualche difficoltà. Adoravo spingere quei tasti ed ascoltare il loro dolce suono. Ricordo ancora le notti passate a suonarlo in cuffia, per me era davvero come sognare, anzi meglio, era come volare verso l'infinito.*

d. DOMINIO INTERPRETATIVO: riguarda il lavoro della mente che si pone come compito quello di *riflettere per ricostruire le ragioni* di un evento, giustificare, spiegare come si è verificato, il metodo seguito per raggiungere un risultato; si attua attraverso un pensiero *metaforico*, *mitico*, *categorizzante*. Qui si entra in contatto col mondo dei simboli, delle analogie anche inedite, dei miti e degli eroi, della costruzione sempre più ardita di teorie esplicative del mondo. Il mito può calarsi in una figura familiare particolare.

Le capacità cognitive del soggetto sarebbero enormemente potenziate nel momento in cui egli acquisisce la consapevolezza delle modalità peculiari del lavoro della sua mente. Tale attività può essere portata alla luce solo dal soggetto stesso attraverso la verbalizzazione, il racconto, l'introspezione e la rievocazione di esperienze cognitive presenti e passate, in modo da ricostruire quella che è la **propria biografia cognitiva**. Si tratta di creare le condizioni, ad esempio attraverso la tenuta di un diario cognitivo o biocognitivo, per le quali i soggetti possano ripensare la propria storia personale e cognitiva, per ritrovare il senso del proprio pensare, la storia della propria mente e del proprio modo di capire il mondo. È la modalità seguita in questa ricerca.

3.5 Damasio, Goleman, Nussbaum, ovvero l'intelligenza del corpo e delle emozioni.

Nei modelli finora presentati si è sfiorato il problema dell'importanza delle emozioni nell'attività cognitiva, che tra l'altro potrebbero fornire una seria possibilità di superare la scissione tra cultura scolastica e immaginario giovanile²⁵. Tale problematica ha assunto via via un'importanza maggiore in quanto i ricercatori si sono proposti di trattare le emozioni e l'immaginario non "accanto" agli argomenti scolastici, ma di avvicinarsi alle discipline in modo più "caldo, aperto, significativo"; contemporaneamente di far diventare gli studenti più consape-

voli delle emozioni provate, in modo da poterle controllare più flessibilmente, facendole lavorare come arricchimento della personalità, come sostegno ai processi cognitivi, come possibilità di governare meglio il mondo delle relazioni interpersonali. Se si pensa a quanti testi visti in precedenza ci parlano di emozioni e di relazioni significative che coinvolgono profondamente l'affettività, (T.9, T.32, T.33, T.34, T. 39, T.40) si comprende come sia importante per ogni forma di educazione divenire più consapevoli dell'aspetto emotivo dell'apprendere. Un ulteriore esempio particolarmente suggestivo:

(T. 47). *Mia nonna mi ha insegnato ad amare oltre la linea del mare, a sopportare. "Non arrenderti mai, anche se la tua luce sembra spenta, se il tuo sole ha perso colore, non arrenderti mai perché se ami non perderai mai il motivo di vivere". Mi ha insegnato ad amare da figlia e spiegato l'amore di una madre. Mi ha insegnato a camminare, tenendo le mie mani per non farmi inciampare, raccontandomi di aver tenuto anche quelle di mia madre 'qualche' anno prima. Mi ha fatto impastare per la prima volta, mi ha raccontato per molte notti la favola della mia vita facendomi sentire la principessa di un castello incantato, speciale, solo perché sa sognare. Mi ha raccontato dei suoi viaggi desiderati, dei suoi amici, dei suoi mali... Mi ha regalato il senso che solo la famiglia può avere, quando la mia si è sgretolata... lei è il mio angelo... grazie nonna.*

Ma l'emozione porta anche ad instaurare con l'ambiente e la natura un rapporto più rispettoso e affettivamente positivo, mediante il quale accettare la nostra presenza umile nel rapporto con la natura:

(T.48) *Mi è rimasto in mente quella volta che ho imparato a cavalcare. Avevo 5 o 6 anni ed ero in vacanza con la mia famiglia a Sestola, dove c'è uno splendido maneggio. Quando vidi lo stallone nero ebano nella mia mente di bambino lo paragonai ad un altro giocattolo, solo adesso ripensandoci mi rendo conto della sua bellezza. Una volta in sella pensai di poterlo comandare a bacchetta... era solo un animale! No, non era solo un animale, anche lui provava delle voglie, dei sentimenti, degli istinti, proprio come noi, quindi esigeva rispetto e se io non rispettavo lui, lui non rispettava me. Caddi più di una volta e non solo la prima volta che cavalcavo, anzi più volte cadevo e più la voglia di entrare in sintonia con il cavallo che stavo montando cresceva. Da questa esperienza ho imparato a rispettare tutto il mondo che mi circonda.*

Come ci ricorda Damasio, uno dei maggiori ricercatori sulle strutture profonde del cervello, l'errore di Cartesio è di aver separato *res cogitans* e *res estensa*, mente e corpo²⁶. Trasferendo questa ipotesi in campo educativo, ciò sta a significare che il soggetto non conosce il mondo attraverso *input* che arrivano al cer-

vello per mezzo degli organi di senso, ma con tutta la mente, che elabora le percezioni in rapporto completo e integrato con l'intero corpo in azione; che quindi si percepisce il mondo attraverso le reazioni della corporeità, si elabora concettualmente sulla base delle tensioni innescate dal nostro corpo che percepisce globalmente i contesti e le situazioni. Ciò significa, ad esempio, che quando si sta apprendendo matematica o italiano o fisica o scienza delle finanze, la mente sta elaborando i dati astratti e concettuali certo in aree funzionali specializzate, ma in sintonia ed integrazione completa con le reazioni corporee, muscolari, viscerali dell'intera struttura psicosomatica e con le relative immagini emotive e sentimentali che inevitabilmente le accompagnano.

È proprio per questo che i concetti "si sentono" come vicini o lontani, le materie "piacciono" o "non piacciono" ed è così difficile scindere l'immagine della disciplina appresa da quella dell'insegnante che ce l'ha proposta, i contenuti astratti dalla particolare atmosfera di classe. Le esperienze di formazione acquistano senso nel momento in cui sono arricchite da tutto il complesso delle emozioni vive che le accompagnano. Senza emozioni i pensieri nella nostra mente si accavallerebbero come una serie interminabile di alternative senza senso e direzione, i concetti appresi si accumulerebbero senza dimensione né spessore.

La ricerca, che ha approfondito il concetto di intelligenza emotiva, distingue diversi tipi di emozioni e di sentimenti: il *senso di fondo del corpo*; le *emozioni primarie* (risposte innate a situazioni inattese del mondo esterno); le *emozioni secondarie* (emozioni rielaborate sulla base delle esperienze precedenti, per cui sono uniche, come unica è l'esperienza individuale); il *sentimento del sé*, che nasce dalla consapevolezza del nostro modo emotivo di reagire all'ambiente. Queste emozioni costituiscono una modalità di conoscenza diversa da quella razionale: immediata ma anche approssimativa, globale, associativa, analogica; esse ci aiutano a scegliere sulla base di esperienze vissute, a restringere il campo delle possibili soluzioni che la mente razionale elabora.

La modalità cognitiva priva di emozioni non permette di agire, di scegliere, di sentire il valore delle nostre esperienze, di "caricarci", di avere "tensione psichica". Ma le emozioni senza un controllo cognitivo sono inadeguate alla complessità delle relazioni sociali. Bisogna saper governare e dirigere meglio la carica emozionale. Si parla di *metaemozione*, capacità introspettiva della mente che osserva come dall'esterno le proprie emozioni fondamentali (*paura - rabbia - disgusto - odio - amore - felicità - sorpresa*). Ogni emozione determina uno stato particolare del corpo, che va riconosciuto come tale: ad esempio, è difficile rispondere con rapidità e inventiva in un momento di tristezza; d'altra parte per essere creativi bisogna entrare in uno stato di scioltezza, di libertà, di "flusso".

L'intelligenza emotiva riguarda sia la consapevolezza delle proprie emozioni e dei pensieri che esse suscitano, sia la capacità di controllarle fino a gestire quelle degli altri. Le capacità relative all'intelligenza emozionale sono: *cono-*

scenza delle proprie emozioni (capacità di riconoscere un sentimento in noi); *controllo delle proprie emozioni* (capacità di capirle, inquadrando in un contesto diverso, risignificandole); *motivazione di se stessi* (capacità di non reprimere le emozioni, ma ritardare la risposta immediata, per gestirle nel tempo); *riconoscimento delle emozioni altrui* (come empatia, entrare in sintonia con emozioni altrui); *controllo delle emozioni altrui* (capacità di modificare le emozioni altrui per facilitare la vita interpersonale).

(T.49) Quando ero piccolo cercavo sempre di ottenere quello che volevo. Una volta ero andato con mio padre al supermercato, avrò avuto 8-10 anni, e cercavo un paio di ciabatte per andare al mare. Insistevavo con mio padre perché mi comprasse proprio quel modello. Nel primo supermercato non erano del colore che volevo io; nell'altro non c'era il numero, insomma io e mio padre girammo tantissimi supermercati. Alla fine, mentre tornavo a casa, mio padre mi disse che quella mattina molto presto era morto suo padre, cioè mio nonno. In quel momento mi sono sentito crollare addosso un muro, poiché lui, mio padre, aveva fatto di tutto per trovare le ciabatte che volevo e che pretendeva con insistenza, senza far trasparire minimamente il suo dolore (loro due avevano un bellissimo rapporto). Da quel momento ho capito l'importanza di essere più rispettoso e attento ai sentimenti degli altri... La cosa utile a cui ho pensato non è qualcosa di materiale, ma qualcosa che ha a che fare con una profonda crescita interiore...

A conclusioni analoghe giunge Martha Nussbaum quando teorizza che universo conoscitivo e universo emozionale sono legati in profondità, che le emozioni, i sentimenti, le passioni si vivono all'interno di una cultura, che li può definire, rappresentare, narrare. Letteratura, psicologia, filosofia si attraggono e si completano, permettendo all'intelligenza delle emozioni di esprimersi in forme sempre più ricche. Tale intelligenza consente un più acuto approccio alle diverse aree disciplinari, permette di rendere cognitivamente pregnanti e narrabili i nostri stati d'animo, che così potentemente definiscono la nostra identità²⁷.

3.6 Morin (Bocchi e Ceruti) ovvero la mente della complessità

La teoria della complessità ha cercato, soprattutto attraverso i suoi più prestigiosi rappresentanti, come Edgar Morin in Francia e Bocchi e Ceruti in Italia, di costruire un quadro sintetico di queste visioni della mente e del soggetto che apprende, una sintesi che non annulla, anzi recupera come positive e indispensabili le differenze, le tensioni e le contraddizioni tra le varie posizioni precedenti²⁸.

Morin parte dalla formula di Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Una testa che fa propria una tesi di Pascal: è impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto ed è impossibile conoscere il tutto senza conoscere le parti, il che ci porta a contatto con la necessità di *contestualizzare*

e *globalizzare*, le due parole d'ordine del sapere nuovo che deve vincere la sua lotta contro il pensiero della separazione e dell'iperspecializzazione. Per la nuova educazione è necessario essere consapevoli della *contraddizione eraclea* che domina il mondo, che è ineliminabile da ogni proposta umana. Così siamo consapevoli che la ricostruzione autobiografica della nostra vita è limitata e miope, ma che è anche l'unica via possibile per conoscere noi e il mondo nella sua complessità.

Il "ben pensare" che la scuola deve proporre consiste nel saper comprendere, insieme, il testo e il contesto, l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il settoriale e il multidimensionale. La mente deve possedere lucidità, che si conquista con l'insegnare a diffidare continuamente del proprio sapere, ad acquisire il senso della propria potenza e dei propri limiti: "Ogni essere, anche il più chiuso nella più banale delle vite, costituisce in se stesso un cosmo. Porta in sé le proprie molteplicità interiori, le proprie personalità virtuali, una infinità di personaggi chimerici, una poliesistenza nel reale e nell'immaginario, nel sonno e nella veglia, nell'obbedienza e nella trasgressione, nell'ostentato e nel segreto; porta in sé brulichii larvali in caverne e abissi insondabili. Ciascuno contiene galassie di sogni e di fantasmi, slanci inappagati di desideri e di amori, abissi di infelicità, immensità di glaciale indifferenza, conflagrazioni di astri in fiamme, irruzione di odio, smarrimenti stupidi, lampi di lucidità, burrasche dementi..."²⁹. Come suggerisce questa suggestiva analogia tra mente ed universo:

(T.50) Credo di pensare all'Universo, allo spazio infinito che ben si accosta alla funzione dell'apprendimento. L'Universo è in continua evoluzione e non ha limiti, ha bisogno di cambiare, di modificarsi. L'apprendimento è continuo e illimitato; inoltre, come l'Universo, è soggetto (o può essere soggetto) di ricadute e quindi necessita di miglioramenti per poter riprendere il giusto corso. Allo stesso modo l'Universo non è completamente lineare e in fase si sviluppo, ma presenta spesso ricadute o elementi fuorvianti (buchi neri, stelle brune), ecco perché ritengo che l'Universo possa essere ritenuto metafora dell'apprendimento.

Da qui l'importanza di attraversare, accanto alle grandi imprese scientifiche, i grandi momenti dell'arte: "È nel romanzo, nel film, nel poema che l'esistenza manifesta la sua miseria e la sua tragica grandezza, con il rischio dello scacco, dell'errore e della follia. È nella morte dei nostri eroi che facciamo le nostre prime esperienze della morte. È dunque nella letteratura che l'insegnamento sulla condizione umana può prendere forma vivente e attiva per illuminare ciascuno sulla propria vita. L'adolescente non ha bisogno di letteratura annacquata..."³⁰.

Per comprendere questa idea di mente e di intelligenza conviene seguire quello che Morin pensa della concezione del soggetto. La prima definizione di soggetto si ha con il mettersi al centro del proprio mondo. Io (soggetto) sono me (oggetto). Ognuno tratta le proprie caratteristiche come esterne a sé e come

appartenenti a sé. Gli umani hanno una soggettività già data immediatamente dal proprio sistema immunologico. È una scelta di valore già a livello organico: ciò che fa parte di me ha valore, va protetto, il resto è indifferente o è combattuto.

Si afferma così un principio di identità che si mantiene nelle trasformazioni. L'“io” resta lo stesso malgrado le modificazioni del “me” (carattere, umore) e del “sé” (modificazioni fisiche dovute all'età). *Io – me – sé*: identità nelle modificazioni, permanenza attraverso le trasformazioni continue dalla nascita alla morte. Il soggetto è inclusivo ed esclusivo insieme. Nessuno può dire “io” al mio posto, dice Morin. “Io” è unico per ciascuno. Ma nello stesso tempo dobbiamo accettare che posso inscrivere il “noi” nel mio “io”, i miei amici, parenti, figli, la mia patria. La mente individuale può includere nella sua identità colui (o colei) che ama e votare se stessa all'amore o della persona amata o della patria comune. Perciò si può comunicare e capire gli altri: il soggetto è nel suo sé potenzialmente altro da se stesso, per cui in quanto porta l'alterità in se stesso può comunicare con l'altro. Il principio di comunicazione è dunque incluso nel principio d'identità e si manifesta nel principio di inclusione.

Il soggetto ha una valenza anche esistenziale, senza fondamenti, fragile e incerto. Ha un cervello tri-unico: quello del rettile, sede delle nostre pulsioni elementari, quello del mammifero, collegato all'affettività, quello umano, legato alla razionalità. Tra di essi non c'è gerarchia stabile, le priorità cambiano. La coscienza nella sua fragilità può ingannarsi. Ed è profondamente collegata con l'affettività, da cui è assurdo volersi liberare per affermare la propria coscienza pura. La soggettività è affettiva, ma l'affettività non è il suo carattere distintivo. Coscienza è anche libertà, che dipende dalla possibilità di fare scelte personali nel mondo esterno, ma può anche diventare libertà solamente interiore. Tuttavia questa libertà non è mai assoluta e soprattutto non è mai certo se la scelta che compiamo è dettata dalla nostra libertà o dai nostri automatismi. Così si è totalmente egoisti e totalmente altruisti. Questa è la contraddittorietà della nozione di soggetto. Contraddittorio è l'intrecciarsi di soggettività e intersoggettività, che abitano in noi.

Questa mente, questo soggetto, attraverso l'educazione alla complessità, sarà capace di accettare la sfida più importante della nostra epoca: il governo delle tecnologie. Nel nostro tempo “la controversia più profonda non è fra chi apprezza e chi teme le tecnologie. Piuttosto, è fra chi pensa che il corpo, la storia, la memoria siano residui del passato, da cui liberarsi, e chi, al contrario, li considera il cuore stesso dell'esperienza umana. E quindi è tra chi pensa che il nostro bagaglio umano debba essere investito in una corsa un po' folle verso ritmi unilateralmente accelerati e meccanizzati, assunti come unica pietra di paragone di un'età nuova, e chi, al contrario, ritiene che il corpo, la storia, la memoria, l'individualità stessa siano filtri, criteri, vincoli irrinunciabili per attivare e canalizzare gli sviluppi tecnologici”³¹.

Per giungere alla consapevolezza di queste complessità, bisogna che ogni soggetto la scopra in sé, attraverso “la pratica mentale dell'autoesame permanen-

te di sé, poiché la comprensione delle nostre proprie debolezze o mancanze è la via per la comprensione di quelle altrui. Se scopriamo che siamo tutti esseri fallibili, fragili, insufficienti, carenti, allora possiamo scoprire di avere tutti un reciproco bisogno di comprensione. L'autoesame critico ci permette una relativa decentrata rispetto a noi stessi, ci permette dunque di riconoscere e giudicare il nostro egocentrismo. Ci permette di non elevarci a giudici di tutte le cose”³². Ci permette anche di arrivare ad una visione “filosofica” nuova nel gestire la propria vita, a gustare quello che si fa momento per momento, a interessare relazioni in cui i pensieri degli altri abbiano la dovuta considerazione:

(T. 51) ... esperienza in fabbrica, nel lavoro estivo... mi piaceva veramente, apprendevo nozioni dalla vita reale, che a scuola non avrei mai imparato... ma poi, col passare del tempo... Quel che facevo era aspettare con ansia la fine della giornata per uscire di fabbrica... guardare ogni minuto l'orologio e sospirare... finché... Riporto l'esatto pensiero che quel giorno mi portò quasi alle lacrime: “Ma una persona, che lavora otto ore al giorno, che aspetta la fine della giornata... oppure aspetta il fine settimana o, estremo caso, la pensione, non si accorge che sta compiendo l'errore più grosso della sua vita? Uno aspetta... per smettere di lavorare, per godersi la vita... godersi la vita? Cosa ti resta da vivere che ormai muori?”. Ecco... il pensiero... che mi ha cambiato la vita. Ho iniziato da quel momento stesso a cambiare registro. Ho iniziato a scherzare con gli altri operai, a scoprire i loro pensieri.

Rileggere i testi dei giovani partendo da queste suggestioni

Se dopo questo fin troppo sintetico sunto delle rappresentazioni della mente e dell'apprendimento in alcuni famosi autori dell'ultimo secolo si va con uno sguardo panoramico a rileggere il piccolo patrimonio di testi giovanili presentato, ci si rende meglio conto di quante cose ci hanno comunicato queste studentesse e questi studenti delle scuole secondarie superiori, quante attese, esplicite o implicite, hanno manifestato, quasi in contraddizione con le critiche sociologiche e le inchieste giornalistiche, che li dipingono spesso come irresponsabili e superficiali³³. Cosa manifestano questi testi?

Innanzitutto, un profondo *bisogno di narrazione*, con scritture di carattere personale, a volte intimo, dotate di creatività e di immaginazione, attraverso le quali si ripercorre e si ricerca il senso della propria esperienza sia episodica che globale: un'esigenza e una capacità di raccontare i piccoli-grandi episodi che caratterizzano non solo le vicende scolastiche ma, in alcuni casi, anche quelle strettamente personali. In questo hanno veramente ragione ricercatori come Bruner, come Demetrio, come Maturana e Varela, come Morin, quando sottolineano l'importanza di sviluppare questa caratteristica assolutamente fondamentale della mente umana, che va potenziata per consentire di dare un senso più profondo ai passaggi dell'apprendimento e della crescita di ciascuno.

Legata alla capacità-esigenza di narrazione, si evidenzia nei testi considerati la straordinaria presenza di *momenti emozionalmente intensi*, in tutte le gamme dell'emozione, dalla paura alla rabbia, dalla tristezza all'esaltazione, dall'eccitazione alla serenità, sentimenti tutti attraverso i quali la vita e lo studio si colorano positivamente o negativamente, si animano, acquistano spessore, pluridimensionalità, anche perché le emozioni sanno attivare poi immaginari complessi e plurimi, voglia di raccontare, di capire e di capirsi.

Come trascurare poi il bisogno espresso in una così grande varietà di forme, che *la scuola deve diventare il luogo in cui si è riconosciuti come soggetti singoli*, in cui gli stati d'animo e le condizioni familiari e sociali di ciascuno devono essere debitamente tenute in conto? Come lasciar cadere la richiesta di *rendere la scuola fonte di gratificazione e occasione di autogratificazione*, in cui a ciascuno è data la possibilità di dimostrare che è capace di realizzare qualche cosa di importante per lui stesso e per gli altri (e non solo di rispondere ad astratti quiz)?

D'altra parte, come le *figure di riferimento* famigliari rimangono centrali nella crescita di questi giovani, così appare sempre più importante che i docenti vengano ad assumere una funzione di riferimento non solo sul piano scolastico, ma come personalità singole, che sanno attivare processi di identificazione e di individuazione, immaginari e affetti, innescare processi di appartenenza, nello stesso momento in cui creano condizioni ed allestiscono scenari che consentono ad ogni allievo di ritrovarsi solo con se stesso e di manifestare la propria originalità anche esistenziale.

L'essere riconosciuti come singoli nella propria singolarità assume poi il valore di una premessa per non chiudersi in sé, ma per aprirsi al mondo, per comprendere non moralisticamente lo stato d'animo e la condizione di chi ci sta di fronte. Ma risulta chiaro da tanti scritti presi in considerazione che solo quando la scuola e il mondo adulto sapranno accettare al proprio interno la complessità della mente e i suoi molteplici contenuti, questi giovani potranno far propria la *dimensione etica* (porsi degli obiettivi disinteressati, essere generosi con chi è meno fortunati di loro, rispettare gli uomini e le regole di convivenza, armonizzarsi col mondo), che è stata richiamata da tutti gli autori precedenti, come indispensabile corollario dell'apprendimento scolastico e disciplinare.

Un elemento invece sembra essere carente, almeno stando ai racconti dei giovani, nelle proposte didattiche e nel curriculum latente delle scuole, in quanto fuoriesce dalla normale formazione dei docenti: la capacità di acquisire *modelli aggiornati della mente e del suo funzionamento, proposti esplicitamente dai docenti e discussi in classe come indispensabile bagaglio metacognitivo*. Come si è visto ne hanno parlato esplicitamente lungo il corso dell'ultimo secolo molte delle figure di studiosi presentate in precedenza: Bruner, Gardner, Demetrio, Morin soprattutto, ma anche gli altri in qualche modo ne parlano. È una lacuna che va sicuramente colmata, consentendo ad ogni ragazza e a ogni ragazzo di

costruire una rappresentazione aggiornata della propria mente al lavoro, di scrivere di sé, di confrontarsi con gli altri, di scoprire analogie e differenze nelle strategie di apprendimento degli altri. Alcuni ci sono già riusciti, come mostrano questi ultimi testi di giovani con i quali concludiamo questa specie di "piccola antologia" adolescenziale, che abbiamo raccolto in questa ricerca.

Una mente mobilissima, che attraversa tutti gli stati d'animo, consapevole delle sue contraddizioni, naturalmente narrativa.

Di fronte alla richiesta dei docenti di parlare di un'immagine della propria mente (partendo ad esempio dallo stimolo "La mia mente è...") a differenza di molti adulti che parlano della propria mente come di un meccanismo, quindi con rigidità, movimenti prestabiliti ecc., emerge in alcuni testi un'immagine mobilissima della mente, qualcosa sempre in movimento, vivacissima, libera:

(T. 52) La mia mente è... Come una pallina che scorre su un piano inclinato: corre via via senza ostacoli. Fermarla è impossibile. Infatti la mia mente è fantasiosa, continua, piena di idee, libera e scaltra.

(T. 53) La mia mente è... un parco giochi. Me la immagino come una distesa di prati verdi, un posto dove il mio pensiero si rifugia per rilassarsi, un posto tranquillo, ma nello stesso tempo allegro e pieno di vita. Dove ci si può divertire o annoiarsi, dove si può urlare o stare zitti, dove si può correre o stare seduti, dove si può ridere o si può piangere... Insomma è un posto dove posso fare quello che voglio.

Ma risulta anche piena di contrasti, di momenti e stati mentali che si riconcorrono, si negano, si riunificano all'infinito; non a caso un testo propone un riferimento alla visione eraclitea, ma richiama anche il "gomitolo di lana" (da cui può dipanarsi il filo del racconto?), altri all'alternarsi di momenti, aspetti, stati d'animo: piangere e sorridere, semplicità e complessità, libera, sognatrice ma anche terrorizzata:

(T. 54) La mia mente è... Sconosciuta... è il 'panta rei' eracliteo, un continuo divenire... la mia mente è mare e cielo e fuoco e terra... la mia mente è il giusto e lo sbagliato, il vero e il falso... la mia mente è cicciona... la mia mente è un gomitolo di lana...

(T. 55) La mia mente è... il tetto di una chiesa bombardata dalle bombe di una guerra, avviata ormai da tempo, precisamente dal giorno che ho capito cosa significa esistere nel mondo (piangere e sorridere)... La mia mente è... il motivo che scoraggia il mio cuore.

(T. 56) La mia mente è... "poetica" come ogni mente umana. È bella ma complicata. La semplicità e l'armoniosità ricoprono la mia mente, ma con sguardo più accurato si vede la complessità e si nota

la minuziosità che la sanno far apparire estremamente semplice, quasi scontata.

(T. 57) La mia mente è... Complicata, aperta, profonda, libera, sognatrice, curiosa, terrorizzata dalle sue più grandi paure, talvolta stanca ma comunque sempre attiva.

Una mente con un potere infinito, che tutto collega, ma anche in grado di tutto distruggere, di inventare pensieri e di ripensare il già pensato, di essere ma anche di non essere, un vero e propria “wind of change”, che sconvolge e ricompone l’esistenza di ciascuno.

(T. 58) La mia mente è... qualcosa da cui si crea tutto, ma anche qualcosa con cui si rompe tutto. Un semplice pensiero può servire a cambiare una vita, la mia mente è un wind of change. La mia mente è pensare, immaginare, ritrovare, scoprire idee nuove ma anche già pensate. Molte volte alla mente si associa il pensiero. Pensieri che molte volte sono condizionati da esperienze, persone, cose viste o vissute... pensieri condizionati dagli attimi più felici della nostra vita ma anche dai più tristi. Ed è partendo dai pensieri che si elaborano decisioni. In una frase LA MIA MENTE è, MA è ANCHE non è.

Questa mente è naturalmente capace di racconto, attraverso cui si stabiliscono tappe, svolte, scoperte, momenti di scoramento e voglia di continuare a crescere, in un continuo alternarsi di scogli e di isole felici, riflettendo sulle quali si possono elaborare tante visioni del mondo, tante filosofie di vita.

(T. 59) Dentro la mia mente si confondono e si mescolano sentimenti ed emozioni troppo forti spesso da gestire e da reprimere. Molte volte provo un senso di disagio di fronte a molte situazioni, tendo spesso a vedere il lato negativo di tutte le cose e mai quello positivo; quando mi si pone davanti un ostacolo da superare spesso mi assalgono l’ansia, la paura, l’angoscia e lo vede sempre più grande di quanto non sia invece in realtà. Sono a volte nervosa e mi innervosisco ancora di più quando manifesto involontariamente l’impulsività del mio carattere; mi pente subito dopo di aver detto certe cose o mi arrabbio con me stessa quando avrei l’opportunità di dire la mia e invece rimango in silenzio. Provo sentimenti d’amore che vorrei dimostrare a pieno ma anche devo trattenere perché mi rendo conto che la persona per cui li provo non sente assolutamente le mie stesse emozioni. Sono incoerente perché progetto o mi riprometto di fare una cosa e alla fine poi mi contraddico da sola magari facendo l’esatto opposto. La mia mente è contorta, la mia personalità è emotiva e penso alle cose dopo averle fatte e non prima di farle e questo è causa di non pochi problemi. Sono però anche tenace e testarda e

quando ho un obiettivo impiego tutte le energie per raggiungerlo.

La mente può scoprire all’improvviso di cambiare il proprio approccio al mondo, il proprio punto di vista sull’esistente e sull’esistenza, che naturalmente muterà nella sua fenomenologia, facendo emergere misteri, bellezze, tenui tesori, opportunità di piacere che l’approccio mentale precedente non poteva cogliere:

(T. 60) Quella volta che ho imparato a guardare, osservare il mondo nei suoi minimi dettagli ero in Austria. Era settembre. Stringevo nelle mani un oggetto meccanico molto lucente, nuovo. Era la mia macchina fotografica. Mi era appena stata regalata per il mio compleanno. Me l’ero portata con me, in Austria, con l’intento di fare qualche fotografia al paesaggio, ai miei cugini e ai funghi che avremmo raccolto. Non immaginavo che quell’oggettino mi avrebbe aperto gli occhi sul mondo. Da lì incominciai ad immortalare “i particolari”. Essendo circondata dalla natura, mi concentrai su di essa. Una foglia, un ramo, una ragnatela imperlata di rugiada. Così il mio occhio si abituò a scovare, in ogni luogo in cui mi trovavo, la più piccola, sfuggente, e apparentemente insignificante particolarità o stranezza. L’emozione più intensa la provai quando tornai in città. Questo mio nuovo punto di vista, questa angolazione, mi permise di accorgermi di quel piccolo balconcino fiorito, o quella finestrella odorata, o della bellezza delle tegole rosse appoggiate sul blu del cielo. Scorci e colori che per anni avevo ignorato e ai quali avevo dedicato al massimo un’occhiata fugace, ma che ora vedevo come il più bello degli spettacoli.

Il mondo non è dunque là, fisso e monotono, ma è in rapporto con la mente che si apre a lui che si apre alla mente. E attraverso il racconto si può scoprire in seconda media che “è meglio vivere una vita imperfetta invece che basata sulle apparenze”, ma anche che non si può vivere sempre “protetta e compresa”; che in quarta ginnasio “devo smetterla di vivere nel e del passato”. E infine, in quinta ginnasio, due tappe folgoranti, la prima che riguarda la morte: “Penso di non avere ancora imparato ad affrontare la morte... soprattutto del mio grande maestro... ma ho imparato a soffrire e ho imparato che niente è per sempre”. La seconda che riguarda la possibilità di rinascita: “Imparo che proprio l’ora più buia è quella che precede l’alba”. Ecco per intero questa narrazione tipica, penso, di un’adolescenza che sa attraversare la propria vita riflettendo su di essa:

(T. 61) PROVO A DISEGNARE IL PERCORSO DEL MIO APPRENDIMENTO: INDICO CON UN’ISOLA FELICE I MOMENTI COSTRUTTIVI E CON UNO SCOGLIO QUELLI PROBLEMATICI. Isola. 3^ elementare: imparo finalmente a pronunciare bene le lettere e a non stare sempre in pensiero per ciò che potrebbero dire o pensare gli altri... inizio a essere un po’ meno timida. Isola. Inizio delle medie: una boccata di aria fresca; finalmente abbandono maestre

Una conclusione aperta

1. Un'impossibile sintesi per una realtà democratica e plurima

Passando in rassegna, anche così sommariamente, alcune delle teorie della mente più diffuse nell'ultimo secolo, ci si rende conto della ricchezza che un clima democratico può portare alla vita della ricerca e della scuola. Tale molteplicità di prospettive non può essere ridotta forzatamente ad una sola visione: non è corretto rinchiudere le diverse proposte formulate in un'unica forzata ideologia, non avvalorata dal genuino spirito scientifico, che in ogni caso deve rispettare la varietà dei fenomeni (vedi Tab. 1).

È anche vero però che alcune tendenze comuni si possono rintracciare negli studiosi presentati: ad esempio lo straordinario spazio che viene riconosciuto alla riflessione, questo ripiegarsi della mente su se stessa e di ripercorrere il cammino esperienziale e le operazioni cognitive messe in campo, oppure il progressivo consolidarsi, col passare dei decenni, di visioni dove accanto ai processi logici "puri", se ne riconoscono altri influenzati dagli immaginari, dalle metafore, dagli stati passionali o emotivi. Si è anche riconosciuta progressivamente l'importanza della pluralità delle forme intellettive, nelle quali la forma narrativa acquista via via sempre più peso, e la necessità di riconoscere come costitutiva della mente la contraddittorietà dei suoi processi. Da qui una richiesta di formazione fortemente individualizzata e contestualizzata.

Nonostante questo, ciò che emerge è l'estrema articolazione del dibattito, quindi dell'impossibilità di ricondurre tutte queste visioni ad un unico denominatore. Questa constatazione può essere rassicurante per un educatore, ma anche assai problematica in quanto diventa difficile ricavare suggerimenti operativi da tutte queste pur interessantissime prospettive. A chi dare ragione? Come orientarsi? Ci si deve dunque accontentare di una quotidiana pratica personale, solo qua e là aggiornata? La tentazione è grande, ma sappiamo che, se un docente abbandona l'atteggiamento di ricerca (almeno con se stesso), lo attende la strada della routine e della sfiduciata noia, con il corollario di demotivazione che porta a sé e al gruppo classe. Meglio costruirsi una personale sintesi delle più accattivanti visioni della mente precedentemente illustrate, per poi giocarla nella didattica quotidiana, esplicitando a sé e agli allievi i vari passaggi cognitivi che

oppressive e non comprensive e compagni di classe con cui mi sono spesso trovata in contrasto. Inizio a leggere tanto (merito di una bravissima prof. di lettere) e di conseguenza a scrivere... incontro i primi ragazzi con cui ho condiviso qualcosa di più di un'amicizia ma che ora se ci ripenso mi fanno sorridere... ho trovato le amiche con cui ero inseparabile. **Scoglio.** 2^a media. I miei genitori si separano... Imparo a soffrire per qualcosa che mi è veramente vicino... il mio primo grande dolore... ma imparo anche che è meglio vivere un vita

imperfetta invece che basata sulle apparenze. **Scoglio.** Fine 2^a media. La mia adorata prof. va in pensione. Imparo a non essere più sempre protetta e compresa, ma mi trovo ad affrontare persone con cui spesso mi sono scontrata (anche adulte). **Isola.** 3^a media. Grazie al nonno imparo gestirmi i tempi da dedicare allo studio. **Isola.** 4^a ginnasio. Imparo che devo smetterla di vivere nel e del passato. **Isola.** Estate 4^a ginnasio. Imparo a voler bene senza riserve e a fidarmi completamente di una persona (non so quanto sia positivo perché dopo sono stata anche tanto male, ma credo mi sia servito...). **Scoglio.** 5^a ginnasio Penso di non avere ancora imparato ad affrontare la morte... soprattutto del mio grande maestro... ma ho imparato a soffrire e ho imparato che niente è per sempre. **Isola.** Primavera 5^a ginnasio. Imparo ad uscire da una tempesta attaccandomi ad un salvagente... Imparo che "proprio l'ora più buia è quella che precede l'alba".



Disegno T61

accompagnano l'acquisizione dei saperi.

Ciascun docente è libero dunque di esprimere, attraverso una propria rappresentazione metaforica, la sua immagine della mente nell'apprendimento. Però, se il percorso finora compiuto, pur così sommario e incompleto, ha un senso, si è portati ad escludere alcune concezioni che sono da considerarsi totalmente inadeguate, sia rispetto alle esigenze manifestate dai giovani, sia rispetto ai risultati della ricerca più attendibile. Certo non si può, dopo quanto illustrato finora, pensare alla mente come *collage*, all'imparare come un *aggiungere pezzo a pezzo*, e nemmeno al *formare del vasaio*, che dalla creta informe dà misura e proporzione dall'esterno, né al *forgiare del fabbro*, dove si esercita una certa violenza sulla materia inerte. Né ci sembra corretto ricorrere alla metafora dell'apprendimento rifacendosi ad un modello comunicativo basato essenzialmente su *input* e *output* di conoscenze parcellizzate e settoriali.

A nostro avviso, se si parte da concezioni di questo tipo, si possono combinare guai dal punto di vista pedagogico e didattico, deludendo le attese dei giovani, come si è visto così efficacemente formulare. Si è notato con quanta intensità gli scritti degli studenti evidenzino la sofferenza generata da concezioni inadeguate del lavoro della mente? Nè d'altra parte, se si è compreso il più vero significato di quanto finora detto, si può ignorare che è una ferita ridurre la *complessità della mente* ad una sola dimensione, ma al contrario che questa *pluralità di contenuti e di intelligenze va organizzata in un racconto che consenta di stabilire il senso e le connessioni tra i vissuti e i saperi*.

Assai più utile può essere per un docente un'altra metafora della mente al lavoro, spesso usata in forme analoghe da diversi ricercatori, che è quella del *macramè tenuto insieme dal filo tessitore del racconto*. Il "macramè" (un termine genovese di derivazione araba, portato in Europa dai marinai liguri, ad indicare un pizzo, un ricamo, un tessuto raffinato e grazioso) è il risultato di un intreccio più o meno armonioso di fili distinguibili uno dall'altro, ma che perseguono lo stesso disegno. Fili che via-via corrono, si incontrano, si incrociano per formare nodi e composizioni. Singoli fili sono capaci di dare forma a disegni complessi, tanto più belli quanto più il tessitore è in grado di giocare con i contrasti di colore, di armonizzare chiari e scuri, di valorizzare le diverse parti rianodando i singoli fili per ottenere un risultato omogeneo complessivo, in cui ciascun pezzo contribuisce al senso dell'insieme.

Questa metafora del lavoro della mente, pur suggestiva, è però carente di un aspetto distintivo, che rende l'intelligenza dell'uomo assolutamente unica: la capacità di riflettersi, di scindersi, di sdoppiarsi, di "bilocarsi" e dunque di trasformarsi, ricostituendosi in forme pur antiche ma sempre nuove. L'intelligenza umana ha di *specifico* proprio la possibilità di prendere le distanze da sé e dalla proprie rappresentazioni attraverso la riflessione, ricostruendo retrospettivamente il senso delle proprie azioni e dei propri vissuti. *Una forma straordinaria di libertà*, questo potere della mente di isolarsi dai propri stati emozionali e cogni-

tivi, cosciente ma distinta dall'agire del corpo, capace di stabilire da sé nuove finalità e nuove motivazioni al proprio agire, pur vincolata al proprio passato (cfr. Tab. 2).

Le memorie, ad esempio, a mano a mano che vengono rievocate, una volta ripresentificate e inserite nella vita attuale della mente, vengono di nuovo "depositate", ma con un contorno di emozioni e collegamenti inediti, nuovi: addirittura *risignificate*. La memoria originaria non c'è più, è riscritta. La riflessione autobiografica, in particolare, ha la capacità di richiamare episodi, eventi, fatti e personaggi, ma anche quella di modificarne il senso specifico e il loro significato generale all'interno di una vita. Facendo in questo modo, la vita della mente, come la definizione di sé e della propria storia esistenziale, si modifica e si può riscrivere: è come se il macramè intessuto potesse di volta in volta assumere forme sempre nuove ed originali, pur condizionate dalle "strutture originarie" del linguaggio, dell'inconscio, dei ruoli sociali e, più originariamente ancora, della conformazione biologica.

Un suggerimento accattivante, ci sembra, che può sostenere una nuova prassi educativa e didattica. Di una cosa siamo certi: l'atteggiamento di ricerca non va mai abbandonato, cominciando non tanto dai modelli esterni, pur suggestivi e profondissimi, quanto dalla esperienza vissuta in prima persona. L'apprendere dalla propria esperienza, rievocandola e narrandola, attraverso l'atteggiamento riflessivo, è dunque la chiave di volta per cominciare a scoprire un poco di sé e del proprio stile cognitivo, per giungere poi ad accettare e conoscere quello degli altri. Si tratta di assumere, da parte di ciascuno, l'atteggiamento che porta a scegliere di apprendere da se stessi, di essere consapevoli della propria mente all'interno della personale storia di vita, privata e professionale, che di volta in volta può, una volta accettata, essere modificata e fatta evolvere³⁴.

È in questa chiave che non è tanto importante rifarsi ad un modello forte, quanto ripercorrere la propria esperienza, cogliendo il farsi della mente attraverso momenti riflessivi applicati alla propria vita. Tale atteggiamento dovrebbe poi costituire l'esempio attraverso il quale stimolare gli allievi, perché assumano un analogo comportamento narrativo-riflessivo, per apprendere molto da sé e di sé, a partire dalle esperienze cognitive ed emotive compiute in passato o in classe giorno per giorno.

Perciò da alcuni anni la formazione più aggiornata pone all'ordine del giorno la capacità di effettuare una continua riflessione critica sul proprio apprendere, conoscere, pensare, definendo configurazioni attribuzionali e motivazionali che facilitano l'apprendimento del soggetto. La nuova tendenza pedagogica che emerge da questa linea interpretativa, come teorizzato tra gli altri anche da Maura Striano, è quella per cui i soggetti in apprendimento, allievi o docenti, non sono sollecitati a porre in atto specifiche strategie elaborate da altri, ma si riferiscono a 'modelli di competenza in uso', attraverso procedure auto-osserva-

tive, autoriflessive, di automonitoraggio, via via esplicitate con l'ausilio di soggetti più esperti³⁵. A conclusioni analoghe si è giunti seguendo altre prospettive, quali la pedagogia fenomenologica, che ha lanciato già anni fa la nuova parola d'ordine dell'educazione, traducendola in *pensare, dire il pensiero, educare*³⁶.

È questa una prospettiva di educazione biocognitiva in cui si ricorda, si conversa, si narra e si scrive per educare la mente del soggetto, incrociando momenti di condivisione del “pensare ad alta voce” con momenti di “dialogo senza voce”, momenti di scrittura e lettura in piccolo gruppo con altri di scrittura assolutamente personale, in cui l'io intrattiene sé e tiene compagnia a se stesso, fermandosi a riflettere nel silenzio, senza perdersi e disperdersi nei rumori del mondo e nei pensieri degli altri.

Il che richiede alla scuola e al docente la capacità e la volontà di predisporre contesti e momenti di apprendimento adeguati al fare esperienza di pensare, scrivere il pensiero, costruire un modello della propria mente, conquistando contemporaneamente la dimensione dell'interiorità e dell'apertura all'altro, del distacco intellettuale e della passione per quanto si fa. Fondamenti, questi, per una democrazia vivente e per un apprendimento democratico, che pone a fondamento del pensare il rispetto della propria individualità.

2. Verso microcomunità di scrittura personale e professionale.

In conclusione, si può dire che nella ricerca pedagogica, educativa, didattica, sta emergendo in forme sempre più incisive un'esigenza che anche solo pochi anni fa non era ritenuta praticabile, oppure veniva considerata obsoleta, tipica di una cultura ormai superata: *riacquisire in forme aggiornate la strumento scrittura come elemento chiave di una nuova educazione, come asse formativo nell'apprendere in ogni età*³⁷.

Si tratta di una proposta che vuole proseguire il lavoro avviato nel corso di questi anni, un lavoro compiuto sia da docenti che da studenti, che è stato importante in quanto ha cominciato ad offrire alcuni momenti liberi, aperti, rispettosi, di espressione, di riflessione, di incontro con se stessi e con gli altri. Ma è una linea di lavoro autonomo, personale, anche didattico, che non si può imporre con una circolare, in quanto richiede un investimento assai personale, la convinzione che lo scrivere di sé e il riflettere sulle proprie esperienze abbia un significato profondo, costituisca un'opportunità e una ricchezza. Una seria obiezione a questa prospettiva di tipo teorico, ma anche didattico, riguarda il fatto che non si può imporre una direzione di lavoro che richiede un forte investimento di tipo soggettivo, personale. L'atteggiamento riflessivo e narrativo nei confronti della esperienza vissuta in prima persona è una scelta di libertà, frutto di una maturazione del tutto individuale. Come dunque farla maturare come esigenza nell'istituzione scolastica, come nuovo modo di costruire relazioni sul territorio?

È per tale ragione che la possibilità di ampliare la pratica della scrittura a par-

tire dall'espressione della propria individualità anche cognitiva può essere realizzata, al di là di una propensione assolutamente singola, solo nel momento in cui si costituiscono sul territorio, dentro e fuori la scuola, *microcomunità di scrittura personale e professionale*, formate da donne e da uomini, insegnanti e non insegnanti, studentesse e studenti, convinti della profonda valenza educativa e rigenerativa di questi laboratori.

Certo nei decenni scorsi all'interno della scuola si sono attuate proposte didattiche che hanno contribuito a deprimere il valore della scrittura personale, già messo in crisi dai media e dalle nuove tecnologie informatiche, da telefonini e reti. La scuola si è in un certo senso arresa a questa nuova dittatura della comunicazione facile e funzionale. Così la scrittura, ridotta a strumento divulgativo e utilitaristico, in un orizzonte puramente funzionale, ha perso ogni attrattiva per il giovane scolarizzato, causando tra l'altro anche una caduta delle capacità strumentali dello scrivere. Agli stessi docenti sono state richieste montagne di documentazioni scritte burocratiche, ma non momenti di riflessione personale.

Infatti, invece di considerare la scrittura personale come forma centrale dell'emancipazione del soggetto singolo alla ricerca della sua esclusiva identità, la si è proposta e praticata come puro momento operativo, come esercitazione valida a soli fini utilitaristici. Si è imposta una didattica, spesso legata unicamente alle astratte tipologie testuali, all'operatività, che, come ha scritto il qualificato gruppo di studiosi dell'educazione prima citato: “ha rinunciato ad interessarsi alle pratiche della scrittura nel mondo giovanile, originali e divergenti, più capaci di rispecchiarne la condizione inquieta e da essi stessi riscoperte. In nome del nozionismo e del distacco dalla vita reale, ovvero, dell'ideologia dell'efficienza, della povertà lessicale, della comunicazione essenziale, non ci si avvede che si contribuisce a impoverire gli idioletti già scarni”³⁸.

Non si è capito che per i giovani la fatica di scrivere è pienamente sopportabile nella misura in cui il testo diventa occasione per diventare almeno qualche volta protagonisti delle ricchissime storie di cui sanno così bene rendersi autori (come si è visto nelle pagine precedenti): “Se alle bambine e ai bambini, nel parlare della propria storia e delle proprie scoperte, è data l'occasione di rispecchiarsi in pagine create da loro stessi, costoro potranno meglio autopercepirsi nel corpo e nell'immagine, poiché la scrittura pone le basi di indispensabili sicurezze. È compresa nel suo essere rifugio intimo ed esercizio ludico, narrativo, fiabesco. L'adolescente – pur così distratto verso il suo passato e da esso infastidito – parlando o scrivendo di sé sul proprio diario anche di rete, oltre a rivelare un bisogno di interazione con i coetanei, va cercando i propri destinatari e corrispondenti oltre ogni confine e divisione linguistica: costruisce contatti, si avvale della virtualità per fare esperienza, per sapere essere ed essere riconosciuto”.

Da qui la necessità primaria di compiere ogni sforzo per inventare forme, occasioni, strategie e didattiche attraverso cui “suscitare soprattutto il *desiderio*

di scrivere. Un prerequisito, questo, che travalica ogni adozione della scrittura soltanto per gli scopi dell'istruzione, e che richiede investimenti pedagogici preparatori adeguati a viverla come piacere vocazionale, accanto alle consuete attività di studio e ad esse integrandole". Si tratta di una pedagogia della scrittura che, rifiutando didattiche scarnificate da ogni apporto emotivo, personale e immaginativo, la propone "nella sua peculiare funzione che coltiva la pensosità e la lentezza introspettiva" senza disdegnare il ricorso in chiave creativa all'uso di altri linguaggi: iconici, musicali, multimediali.

Da troppi anni si è fatto finta di non capire che le straordinarie valenze formative della scrittura (la pianificazione del testo, la scelta lessicale più efficace, la complessità della sintassi, il rispetto delle regole e l'estro inventivo, il poter dialogare con gli altri e con se stessi, la possibilità di narrare, descrivere, argomentare, confutare, inventare) dispiegano il loro valore solo nel momento in cui gli autori (giovani e meno giovani, per scopi personali e professionali) si sentono protagonisti delle proprie storie, avventure e memorie all'interno delle quali ognuno può trovare la conferma del proprio essere nel mondo, delle proprie identità flessibili e delle proprie deboli appartenenze, del personale stile di pensiero nella molteplicità delle intelligenze. Questo è possibile all'interno di *microcomunità* in cui è considerato un diritto praticare la scrittura come "una protesi organica del pensiero, preziosa per concedersi pause riflessive, contemplative, meditative più frequenti, per attendere a quella 'letteratura dell'io' a circolazione amicale e familiare, che conferisca senso storico e cronologico del 'proprio' tempo, nonché delle sue continuità, a chiunque la elegga a proprio ausilio".

Non ci illudiamo che queste microcomunità possano salvare la scuola, ma siamo certi che possono aprire anche solo qualche salutare spiraglio. Siamo certi che faranno germogliare altri scritti tenerissimi, come quelli donati dalle ragazze e dai ragazzi modenesi, e daranno fiducia ad insegnanti che sapranno tenerli delicatamente in mano, senza giudicarli, accogliendoli come segno di amicizia e di umana comprensione:

L'apprendimento è come una rondine: sale lanciandosi dall'alto delle case, segue correnti che il destino le regala...

La mia mente è... sconosciuta... è il 'panta rei' eracliteo, un continuo divenire... la mia mente è mare e cielo e fuoco e terra... la mia mente è il giusto e lo sbagliato, il vero e il falso... la mia mente è cicciona... la mia mente è un gomitolino di lana...

Bisogna avviare un'introspezione personale cercando prima di tutto di conoscere se stessi, perché solo conoscendo entrambi i lati della medaglia si può dire di conoscere...

*Imparare ad arginare i danni. Nessuno vuole stare con chi è triste. Io sono triste, e non voglio stare da solo. Non mi resta che mentire e scherzare.
La vita mi "bisbiglia" di vivere la mia essenza...*

Ho imparato che ogni tanto è anche bello farsi trasportare dal mare...

Ho imparato a vedere la vita come un fiume calmo, tranquillo, mai noioso perché pieno di interessi...

Non arrenderti mai, anche se la tua luce sembra spenta, se il tuo sole ha perso calore, non arrenderti mai perché se ami non perderai mai il motivo di vivere...

Mi ha raccontato per molte notti la favola della mia vita facendomi sentire la principessa di un castello incantato, speciale, solo perché sa sognare...

Ma come dimenticarne altre, così intense, così disperatamente fiduciose?

Imparo ad uscire da una tempesta attaccandomi ad un salvagente... Imparo che "proprio l'ora più buia è quella che precede l'alba".

... in macchina la musica era accesa, ma d'un tratto papà spense la musica e mi disse: "Ho un tumore". Io lo guardai e bloccando le lacrime dissi: "Cosa intendi fare?". E gli sorrisi, lui rispose al mio sorriso e mi disse: "Beh, lo cacceremo via! Vincerò io, te lo prometto: non lascio"... Ho imparato a SORRIDERE al destino... Ora siamo in 5 in famiglia, c'è una sedia sempre vuota ed un piatto in più, ci sono armadi da vuotare e foto da guardare...

Continua ad insegnarmi a provare dolore e non vergognarmene e a trattare i ricordi con cura e premura... mi ha fatto amare Isabel Allende, che prima di tutti mi insegna che "non esiste separazione finché c'è il ricordo..."

TAB. 1

UN QUADRO SINTETICO: 10 METAFORE DELLA MENTE

La mente computazionale. Fissate le informazioni in ingresso e uscita, stabilite le procedure, precisate le verifiche, l'apprendimento non dovrebbe più incontrare problemi.

La mente riflessiva che guida la ricerca in situazione (Dewey). Se la scuola non favorisce il controllo dei processi di pensiero che portano ai risultati, se la spiegazione non è accompagnata dalla capacità di controllare, interiormente ed esteriormente, le fasi del processo di costruzione dei concetti, il fine primario dell'educazione viene tradito.

Il pensiero come costruzione progressiva della conoscenza (Piaget). Il pensiero procede per passaggi successivi di differenziazione e generalizzazione, assimilazione e adattamento. Le operazioni logiche impiccano rapporti di reciprocità intellettuale e cooperazione.

Dalla funzione intersichica del pensiero a quella intrapsichica (Vygotskij). Il bambino interiorizza progressivamente il linguaggio in cui è immerso, dando origine al pensiero endofasico. Nel pensiero giocano un ruolo fondamentale l'immaginazione e la creatività.

La mente come autopoiesi (Maturana e Varela). Conoscenza non come una trasmissione di contenuti informativi (in-put) da un 'esterno' ad un 'interno', che li restituisce (out-put), ma come rielaborazione a livelli sempre più articolati di contenuti e di forme organizzative, che già la mente possiede, generando in contemporenea sé e l'ambiente in cui è calata.

La pluralità delle intelligenze (Gardner). La scuola fallisce quando non tiene conto della pluralità di intelligenze presenti negli allievi, valorizzando i talenti di ciascuno, ma soprattutto quando non fornisce vera comprensione, che è data dalla possibilità di raggiungere attraverso percorsi diversi gli stessi concetti chiave, ma anche dalla possibilità di collaborare tra diversi.

La scoperta dell'intelligenza narrativa che ingloba quella logico-scientifica (Bruner). Il pensiero narrativo possiede priorità: è attraverso le storie (personali e altrui) che ogni soggetto impara a collocarsi nel mondo, a narrare a se stesso una storia in cui la sua vita, anche la scienza, acquistano significato, a pensare il futuro in termini di possibilità.

La mente sistemico-relazionale tra autobiografia e domini cognitivi (Demetrio). Nell'attività cognitiva la mente si realizza attraverso un "pensiero focalizzato": in ogni momento emerge un tipo di pensiero che prevale sugli altri, pur essendo in relazione con tutta la mente. Attraverso una biografia cognitiva ognuno conquista consapevolezza delle proprie strategie cognitive.

L'intelligenza del corpo e delle emozioni (Damasio, Goleman, Nussbaum). Le esperienze di formazione acquistano senso nel momento in cui sono arricchite dal complesso delle emozioni che le accompagnano. L'intelligenza emotiva riguarda sia la consapevolezza delle proprie emozioni e dei pensieri che esse suscitano, sia la capacità di controllarle fino a gestire quelle degli altri.

La mente della complessità (Morin, Bocchi, Ceruti). È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Una testa per la quale è impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto e il tutto senza conoscere le parti. Il sapere nuovo deve vincere la sua lotta contro il pensiero della separazione e dell'iperspecializzazione. Per la nuova educazione è necessario essere consapevoli della contraddizione eraclea che domina il mondo, che è ineliminabile da ogni proposta umana, a cominciare dal proprio pensiero.

TAB. 2

L'INTELLIGENZA BILOCATA

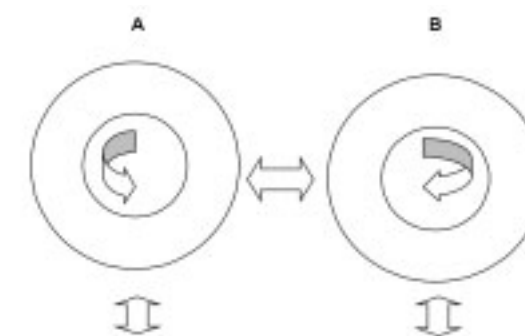
Ogni soggetto A-B costruisce il proprio mondo secondo logiche e procedure proprie, strategie individualizzate, come ruotando su se stesso e autocostruendo, insieme a sé, il proprio ambiente a cui dà significato e valore, in cui si orienta.

Le stimolazioni esterne, rappresentate dalle frecce, pur necessarie, sono indirette, e possono essere registrate solo dal punto di vista di un osservatore esterno.

La freccia che ruota e lega i diversi contenuti della mente rappresenta il filo del racconto che ognuno fa a se stesso e agli altri per connettere fasi e passaggi della vita. Lo straordinario in questa visione è il fatto che la mente riesce a fornire una rappresentazione di se stessa sia dall'interno che dall'esterno di se stessa.

Il compito dell'educatore, allora, è quello di fornire al discente opportunità e occasioni per espandere l'orizzonte autopoietico di ciascuno, attraverso l'uso della riflessione sui propri complessi processi mentali a partire dalla narrazione di sé.

Lo strumento principe dell'educazione diventa la scrittura per l'affinarsi della mente, del pensiero creativo e problematizzante, scrittura fatta per sé, oppure in piccole comunità di scrittura (on line e in presenza) per problematizzare i vissuti e aprire nuovi orizzonti esperienziali.



CONTESTO – SITUAZIONE COMUNICATIVA

NOTE

¹ Cfr. Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze; Formenti L., Gamelli I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Cortina, Milano; Bertolini P. (2001), *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano; Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma Bari; Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento. Particolarmente utile è stato il numero di *Encyclopaideia*, Clueb, Bologna, n.8, 2000, dedicato al tema: "Pensare, dire il pensiero, educare", in particolare i saggi di D. Fabbri, *Pensare, dire il pensiero, educare. Il punto di vista della psicologia*, pp.27-37; S. Natoli, *Pensare*, pp.39-50; M. Dallari, *Pensare, dire il pensiero, educare. Il punto di vista della pedagogia*, pp.65-99; L. Mortari, *Per una fenomenologia della vita della mente*, pp.197-226.

² Cfr. Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Trento.

³ Cfr. *Le fatiche del sé. Il rispetto delle diversità al centro dell'autonomia scolastica*, Quaderno degli Atti del Convegno, Cremona, 2001.

⁴ Nel passare in rassegna alcuni dei modelli più diffusi di funzionamento cognitivo elaborati nei decenni scorsi, si è tenuto conto del particolare contesto della presente ricerca, per cui si è scelto di presentare quei modelli e, all'interno di questi, quei nuclei concettuali che, a parere di chi scrive, si prestano maggiormente a suggerire percorsi, modalità educative e didattiche, fruibili in una scuola superiore.

⁵ Secondo Paul Ricoeur, (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna, che cita Weinrich, le metafore più diffuse della memoria sono due: quella spaziale, dove la memoria è assimilata al magazzino, che rinvia all'idea di archiviazione e disponibilità, e quella della memoria come impronta senza materia su una tavoletta di cera, per cui il ricordo è attualizzazione di impronte precedenti, dunque sempre modificabili. Una ricerca sulla memoria autobiografica si trova in: B. Schettini (a cura di) (2004), *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini, Milano.

⁶ Per una critica del modello di mente computazionale, cfr. J. Bruner (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

⁷ J. Dewey (1961), *Come pensiamo*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, p.151.

⁸ *op. cit.*, p. 61

⁹ *op. cit.*, p. 217

¹⁰ Inhelder B., Piaget J., (1955), *Dalla logica del bambino alla logica dell'adolescente*, tr. it., Giunti e Barbera, Firenze.

¹¹ J. Piaget (1989), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, passi scelti a cura di Andreani Dentici O., Gorla G. La Nuova Italia, Firenze.

¹² *op. cit.*, p.349

¹³ L. S. Vygotskij (1966), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.

¹⁴ L. S. Vygotskij (1973), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, tr. it., Editori Riuniti, Roma, p.22.

¹⁵ A. Lurija (1987). *Il farsi della mente*, tr. it., Roma, Armando, p.144. Sul ruolo dell'immaginazione per l'intelligenza anche scientifica, oltre che per la poesia, e sulla necessità di guardare le cose contemporaneamente secondo una prospettiva sintetica oltre che analitica, scrisse pagine straordinarie Giacomo Leopardi, che purtroppo nessun scienziato della mente si curò di leggere: "La minuta e squisita analisi, non è un colpo d'occhio: essa non iscuopre mai un gran punto della natura; il centro di un gran sistema; la chiave, la molla, il complesso totale di una gran macchina... a chi manca il colpo d'occhio non può veder molti nè grandi rapporti e chi non vede molti e grandi rapporti, erra per necessità bene spesso, con tutta la possibile esattezza... Quando delle parti le più minutamente ma separatamente considerate si vuol comporre un gran tutto, si trovano mille difficoltà, contraddizioni, ripugnanze, assurdità, dissonanze e disarmonie; segno certo ed effetto necessario della man-

canza del colpo d'occhio che scuopre in un tratto le cose contenute in un vasto campo, e i loro scambievoli rapporti" (*Zibaldone*, 5-6 ott.1921). "La facoltà inventiva è una delle ordinarie, e principali, e caratteristiche qualità e parti dell'immaginazione. Or questa facoltà appunto è quella che fa i grandi filosofi, e i grandi scopritori di grandi verità. E si può dire che da una stessa sorgente, da una stessa qualità d'animo, diversamente applicata, e diversamente modificata e determinata da diverse circostanze e abitudini, vennero i poemi di Omero e di Dante, e i Principi matematici della filosofia naturale di Newton... L'immaginazione è pertanto la sorgente della ragione, come del sentimento, delle passioni, della poesia.. Immaginazione e intelletto è tutt'uno". (*Zibaldone*, 20 Nov. 1821).

¹⁶ H. R. Maturana, F. J. Varela (1988), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Venezia, Marsilio, 1988; idem, (1987), *L'albero della conoscenza*, tr. it., Milano, Garzanti.

¹⁷ *op. cit.*, p.52

¹⁸ M. Ceruti (1887), *Per una storia naturale della conoscenza*, in Maturana e Varela (1987), *L'albero della conoscenza*, tr. it., Garzanti, Milano, p.14.

¹⁹ H. Gardner (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infatili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1993; idem, (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

²⁰ *op. cit.*, p.222

²¹ *op. cit.*, p.246

²² Si fa riferimento qui ad una pagina di *La Repubblica*, del 5-4-2007, dedicata alle più recenti tesi del grande studioso.

²³ Cfr. J. Bruner (1988), *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1988; idem (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati-Boringhieri; idem (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

²⁴ Cfr. D. Demetrio (a cura di) (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano; D. Demetrio, G. Staccioli (1999), *Animare la mente. Pensare e agire per storie e immagini*, Il Capitello, Torino.

²⁵ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, tr. it., Rizzoli, Milano, 1996.

²⁶ A. Damasio (96), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, tr. it., Adelphi, Milano.

²⁷ Nussbaum M (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.

²⁸ E. Morin (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Cortina, Milano; idem (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Cortina, Milano; G. Bocchi, M. Ceruti (2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano. Una ricostruzione autobiografica del pensiero della complessità si ha in E. Morin (1999), *I miei demoni*, tr. it. Meltemi, Roma.

²⁹ E. Morin, *I sette saperi...*, cit, pp.57-58.

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., p.48

³¹ Bocchi, Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit, p. 216.

³² Morin, *I sette saperi*, cit., p. 105.

³³ Su questi eccessivi giudizi critici sull'adolescenza oggi, riamando a: Lazzarini C. (a cura di) (2000), *Dare i nomi alle nuvole. Un modello di ricerca autobiografica sull'adolescenza*, Guerini, Milano.

³⁴ "Il sé quindi è una dinamica composizione e ricomposizione sia intrapsichica che sociorelazionale che consente a ciascuno di interpretarsi nell'agire e nel pensare... Il sé può autoalimentarsi dei propri antichi sempre uguali racconti o, viceversa, inventare nuove storie se la cultura o il mondo gli offrono questo privilegio; se il sé non è lasciato però troppo solo dalle proprie stesse immaginazioni", D. Demetrio, *I processi di significazione nell'esperienza adulta*, in M. Castiglioni, *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, p. 17.

³⁵ La riflessione, accompagnata alla capacità di auto-critica, secondo gli orientamenti della Comunità Europea, costituisce il tratto caratterizzante, distintivo, della professionalità docente. Cfr. M. Striano (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

³⁶ Cfr. *Encyclopaideia*, 2000, cit.

³⁷ Non è un caso che proprio nel febbraio 2007 si è costituita formalmente ad Anghiari, presso la Libera Università dell'Autobiografia, una "Società per la pedagogia e la didattica della scrittura", che vede come presidente F. Frabboni e come direttore scientifico D. Demetrio, e i cui primi firmatari sono: C. Laneve, A. M. Piussi, A. Chiantera, E. Cocever, M. Dallari, V. Iori, R. Maragliano, S. Olivieri, A. Rezzara, M. G. Riva, B. Schettini, V. A. Baldassarre, F. Blezza, M. Contini, F. Cambi, L. Formenti, S. Kanizsa, A. Mariani, L. Merenda, L. Mortari, L. Perla, M. Striano.

³⁸ *Tesi per un manifesto della Società per la pedagogia e la didattica della scrittura* (Anghiari, 2007, dattiloscritto), che d'ora in avanti citeremo. Gli "idioletti" sono i linguaggi propri di ciascuno.