

## *Il tempo e il rapporto docente-alunno di Silvano Tagliagambe*

### **1. La sindrome di Dorian Gray**

Per cercare di approfondire l'arduo problema della creazione di *un ambiente educativo denso di opportunità di apprendimento significative* ed adeguatamente supportate dalle tecnologie, in cui gli studenti siano messi di continuo a confronto con ambienti contestuali del mondo reale e con ambienti artificiali "ricchi" per mezzo di media interattivi in grado di organizzare e utilizzare nel modo migliore il "tempo scuola", di prevenire la dispersione e di favorire l'orientamento del sé, problema che è il nucleo concettuale più profondo del progetto QUITTE, possiamo forse utilmente prendere le mosse dall'altro capo del discorso, cominciando a chiederci che cosa provochi l'*impoverimento* della comunicazione e dell'informazione.

Una prima risposta a tale questione la troviamo in un'acuta riflessione propostaci da Italo Calvino in una delle sue ultime pagine, che figura in quelle *Lezioni americane* (Garzanti, Milano, 1988) da lui pensate come viatico per il prossimo millennio:

" Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze...

Vorrei aggiungere che non è soltanto il linguaggio che mi sembra colpito da questa peste. Anche le immagini, per esempio. Viviamo sotto una pioggia ininterrotta di immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d'imporsi all'attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d'immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria; ma non si dissolve una sensazione d'estraneità e di disagio.

Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle persone e la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d'opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea della letteratura".

Quello che colpisce in questa diagnosi è l'associazione, che non può passare inosservata e non può non stupire, tra l'impoverimento del linguaggio e delle immagini con cui cerchiamo di comprendere il mondo e di raffigurarcelo, esprimendone la natura, e l'impoverimento del mondo. Questa associazione colpisce al cuore e mette seriamente in discussione quella che possiamo chiamare la "sindrome di Dorian Gray", e cioè l'illusione che tutte le conseguenze e le tracce della parte negativa della sostanza psichica e morale del protagonista dell'unico romanzo di Oscar Wilde, pubblicato nel 1890 sul giornale americano 'Lippincott's Monthly Magazine', possano essere trasmesse a un quadro meravigliosamente espressivo, mentre l'originale rimane bellissimo e giovane, nonostante l'invecchiamento naturale e le sue repellenti dissolutezze.

Trasposta sul piano del rapporto tra la realtà e le sue rappresentazioni questa fiaba metaforica, dal significato profondo, si traduce nella speranza, criticata appunto da Calvino, che "l'impoverimento che ci circonda riguardi esclusivamente il ritratto che ci facciamo del mondo, vale a dire i nostri linguaggi rappresentativi e descrittivi, le nostre teorie ed esperienze, e non anche il mondo, la natura cui tutto ciò si riferisce. E in questa sindrome c'è la segreta e vana illusione che a questo deterioramento si possa un bel giorno porre fine semplicemente ripristinando il nostro legame con il mondo e rimettendoci in sintonia con esso, in modo che ciò che noi sappiamo e

diciamo di esso possa tornarne a riecheggiarne la ricchezza, la complessità e l'articolazione. Dunque a imbruttire progressivamente non sarebbe la realtà, ma l'immagine che noi ne proponiamo: e come rimedio basterebbe, allora, tornare a scoprire e a contemplare il suo vero volto"<sup>1</sup>.

Calvino ci ha dunque lasciato in eredità, come tema e motivo sul quale sviluppare un'approfondita riflessione, il problema del rapporto tra "realtà" e sua rappresentazione, che a suo modo di vedere non può essere convenientemente affrontato partendo dal presupposto che sia possibile tracciare una netta linea di demarcazione tra questi due domini, in quanto la realtà del mondo è costituita, in modo essenziale e ormai ineliminabile, anche dal complesso delle rappresentazioni, descrizioni, interpretazioni che l'uomo ha via via elaborato di esso e continua incessantemente a produrre.

## 2. Il duplice significato della *mimesis*.

Per approfondire il senso di questo che può essere ritenuto, a buon diritto, un autentico cardine del lascito culturale di Calvino è necessario rintracciarne i presupposti, andandoli a cercare nelle conseguenze della distinzione tra due possibili interpretazioni della *mimesis*. Secondo la più nota, risalente, com'è noto, al *Sofista* di Platone, mimesi è l'attività dell'artista e dell'artigiano come *riproduzione*, rappresentazione riproduttiva "somigliante" alla realtà esterna.

Proprio per questa sua connotazione, questa prima modalità di intendere il termine in questione è alla base della concezione della percezione come assimilazione in qualche modo passiva, da parte del nostro apparato sensoriale prima e cognitivo poi, delle forme e strutture della realtà esterna.

Ma c'è un'accezione alternativa del termine medesimo, che può essere fatta risalire a uno strato più arcaico dell'evoluzione culturale, nel quale la mimesi, invece, "si riferiva alla danza e aveva un significato del tutto diverso: significava cioè l'espressione dei sentimenti e la manifestazione delle esperienze attraverso il movimento, il suono e le parole"<sup>2</sup>.

Secondo questa interpretazione, la mimesi risale alla tradizione della danza e del rito dionisiaco e avrebbe il significato di *una forma espressiva incarnata nel gesto fisico e nell'azione*, che coinvolge l'intera corporeità, e che può essere considerata in qualche modo l'origine dell'idea, secondo la quale le *relazioni tra percezione e azione* costituiscono un modello privilegiato per lo studio delle funzioni del sistema nervoso. In base a questa idea, quando noi percepiamo il mondo così come lo percepiamo, spesso tendiamo a dimenticare che noi *abbiamo agito in modo da percepirlo come tale*.

Come osserva Gadda, questa idea di mimesi come risultato e punto d'approdo dell'espressione artistica che si basa sull'imitazione gestuale, con particolare riferimento alla danza: "è" il connubio delle arti. Nove muse intrecciate fra di loro. Perché un piacere alla volta? Qui l'occhio vede, l'orecchio sente, il muscolo freme, preso nell'empito della mimesi terpsicorea"<sup>3</sup>.

Abbiamo così una contrapposizione tra lo strato concettuale, astratto, simbolico della *rappresentazione*, e lo strato più arcaico dell'espressione, che riemerge nella gestualità fisica, nei rituali della danza e della mimica e, più in generale, in tutti i processi nei quali "il livello del controllo della coscienza desta cede il passo a un più profondo livello di *en-actement*. La manifestazione del gesto mimetico non *rappresenta*, ma appunto *esprime* con tutto l'essere corporeo, al di là di ogni controllo intenzionale e di ogni dominio della volontà costruttiva"<sup>4</sup>.

Il problema che viene così sollevato e posto al centro dell'attenzione è quello del differente statuto tra le due possibili accezioni e idee di *mimesis*, che si riferiscono, rispettivamente, al concetto di rappresentazione e a quello di azione. Questa differenza si manifesta, in via prioritaria, nel fatto che, a differenza della prima, quest'ultima *non sta per qualcos'altro*, come nel caso dei segni, ma è *una presenza*, il risultato della capacità del corpo di esprimere direttamente propri impulsi interiori, sotto forma, ad esempio, di danza o di musicalità della poesia, cioè di "quella

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>2</sup> W. Tatarkiewicz, *Storia dell'estetica*, Einaudi, Torino, 1979, p. 30.

<sup>3</sup> C.E. Gadda, *La Madonna dei filosofi*, Einaudi, Torino, 1963, pp. 17-18.

<sup>4</sup> F. Carmagnola, *Il presente che appare. Varela e la fenomenologia*, 'Plutiverso', , 4, 2001, p. 113.

sonorità, anche elementare che il poeta ascolta nella propria voce e trasmette all'ascoltatore e che ha sempre immancabilmente una tonalità fuori dall'ordinario; il poeta vuole trascinarci a un ascolto fuori dal contesto abituale della lingua"<sup>5</sup>.

### 3. Tempo dell'orologio e tempo del cuore.

E', ovviamente, a questa seconda idea di *mimesis* come *presenza*, risultato della capacità del corpo di esprimere direttamente propri impulsi interiori, e che si manifesta in *una forma espressiva incarnata nel gesto fisico e nell'azione*, che coinvolge l'intera corporeità, che bisogna riferirsi per capire il senso profondo di ciò che vuol dire il direttore d'orchestra Daniele Agiman con queste sue parole: "Prendo la partitura, apro e per due mesi cerco di appropriarmela. Cerco di far sì che questo segno che è un segno morto, diventi nella mia testa prima di tutto e poi dovrà diventare nel mio braccio e cioè nella mia corporeità, qualche cosa di vivo. Questo è un processo di appropriazione dove non ci sono regole".

Proprio attraverso questa prima affermazione, e quella che segue, possiamo cominciare a dipanare la matassa intricata del tempo nei processi di insegnamento/apprendimento. "La bacchetta del direttore d'orchestra", continua Agiman, "alla fine è quella che egli suona, perché il direttore d'orchestra non suona uno strumento, non suona neanche l'orchestra, il direttore d'orchestra fa suonare gli altri attraverso un gesto, quindi del movimento nello spazio che devono diventare tempo.. Un signore si muove e in base ai movimenti che fa, in base a quello che sta facendo diventano suoni e vi garantisco che in base ai movimenti che fa, il suono cambia, completamente; ed è la ragione per cui due direttori, a parte le idee, anche la *gestualità*, la *fisicità* modifica il suono che viene fuori dall'orchestra. Sei lì con questa bacchetta che è il punto dove deve suonare l'orchestra, cioè l'orchestra guarda il tuo viso, guarda come muovi il corpo ma sostanzialmente e tecnicamente per andare insieme, deve andare insieme con la punta della bacchetta, *quello è il punto di riferimento*."

Abbiamo dunque un tempo che, come dice giustamente D'Annunzio, non è scandito dagli orologi, non segna il ritmo, la cadenza e la durata dei fenomeni e dei *processi esterni*, ma *nasce dall'interno del corpo*, ne esprime le pulsioni interiori, e si traduce, in prima istanza, in "quella sonorità, anche elementare che il poeta ascolta nella propria voce e trasmette all'ascoltatore".

Si tratta della stessa differenza che Diego Napolitani esprime con un altro lessico, quello della distinzione tra componente maschile e componente femminile, quando dice che "il tempo dell'esperienza vissuta non è il tempo dell'orologio: la componente maschile si regola sulle lancette dell'orologio, detto grosso modo, la componente femminile si regola sui battiti del cuore. I battiti del cuore possono essere accelerati, possono essere lenti, avere varie periodicità, ma ancora metaforicamente, regolare il tempo sui battiti del proprio cuore è diverso che regolarlo con il ticchettio dell'orologio".

Proprio per i tratti distintivi intrinseci di queste due diverse modalità di sentire e organizzare il tempo e per il loro legame con la questione cruciale, ai fini della formazione, del rapporto tra rappresentazione ed espressione, è del tutto corretto assumere il tempo come base e cardine del discorso diretto a stabilire le modalità di creazione di un ambiente educativo pieno di opportunità di apprendimento realmente significative. Se il compito della scuola deve essere quello di coltivare e curare non solo il livello della consapevolezza, del ragionamento, della descrizione e rappresentazione del contesto nel quale si vive, ma anche quello in cui il controllo della coscienza desta cede il passo a un più profondo livello di *en-actement*, in cui acquista rilievo, oltre alla capacità di rappresentare, anche quella di esprimere con tutto l'essere corporeo, al di là di ogni controllo intenzionale e di ogni dominio della volontà costruttiva, è chiaro che oltre al tempo dell'orologio va tenuto, nella debita considerazione, anche quello che nasce dall'interno del corpo medesimo e ne coglie i battiti e gli impulsi. Se questo secondo non avesse significato e valore per la

---

<sup>5</sup> B. Antomarini, *La preistoria acustica della poesia*, in L. Nostro (a cura di), *L'esperienza musicale. Per una fenomenologia dei suoni*, I libri di Montag, Manifestolibri, Roma, 2002, p. 151.

formazione, che senso avrebbe insegnare l'intonazione, la ritmica, la prosodia, la metrica, e poi, via via, la danza, la stessa musica?

Ma il problema non è soltanto *quello che* si studia e *perché*, bensì *come* lo si affronta. Se ha ragione Calvino (e io sono convinto che ce l'abbia) a dire che c'è un rapporto molto stretto tra l'epidemia pestilenziale, che ha colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola e la capacità di elaborazione di immagini autentiche, ricche di significati possibili, e l'impoverimento della vita delle persone, che finisce col rendere tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine, tra la costante perdita di significato delle forme espressive e rappresentative di cui disponiamo e la perdita di forma che si constata nella vita, l'unica difesa che si possa cercare di opporre a questa deriva è lavorare sul versante del *coinvolgimento* e della *partecipazione emotiva* a ciò che si fa, a scuola come altrove. Capire e sentire che c'è questo stretto nesso tra povertà dei linguaggi e delle forme espressive e impoverimento dei contesti, naturali e sociali, in cui si è inseriti e, di conseguenza, delle proprie stesse esistenze, potrebbe essere un utile stimolo per ravvivare questa partecipazione.

Il tempo della formazione, dunque, non può esaurirsi in quello scandito dalla lancette dell'orologio che segnala l'inizio e la fine delle ore di lezione. La scuola deve sapersi appropriare dell'intera gamma di significati e valori associati al termine "tempo", farne tesoro, fruirne nelle loro diverse valenze e opportunità. Deve fare i conti con *Kronos*, con l'idea di successione, di divenire, di svolgimento, sviluppo e processo, ma anche con *Aion*, cioè con l'idea di durata, dell'intero spazio di vita di una cosa o di un evento, cioè dei limiti della sua esistenza nel tempo, che, se la cosa di cui si tratta è il mondo, che abbraccia la totalità del tempo, coincide con l'*eternità*, nel senso di un indefinito *permanere* dell'esistenza nel tempo. E deve, altresì, misurarsi con *Kairos*, vale a dire con la giusta misura del tempo, con il tempo adatto e conveniente, che è anche quello propizio, e dunque l'opportunità, l'occasione, l'attimo fuggente", potremmo tradurre con un po' di libertà, che occorre saper cogliere al volo.

Infine, dal momento che ha a che fare con soggetti individuali che vanno trasformati in un soggetto collettivo, in una classe, in una comunità il più possibile coesa e armonica, non può trascurare la *synodia*, l'accordo, la consonanza, il concerto, appunto, e quindi deve porsi il problema della *sincronia*, del coordinamento fra i componenti della classe, di come armonizzarli in un "multividuo" senza far perdere, a ciascuno di essi, il bene prezioso e insostituibile della loro specifica personalità e individualità.

#### **4. Il tempo della ricreazione come espressione della categoria del "tra".**

Pensare di regolare tutti questi tempi con la lancette dell'orologio è fatica sprecata. Ed è in questa varietà, che esige approcci diversi, che può assumere tutto il suo valore e significato il tempo della *ricreazione*, della pausa, del confine tra due lezioni.

Ragioniamo, innanzi tutto, proprio su questa categoria del "tra", del confine come linea di demarcazione ma anche come luogo del contatto e dello scambio, cui ho dedicato un libro, che si intitola appunto *L'epistemologia del confine*<sup>6</sup> e alla quale, non a caso, ha fatto riferimento anche Napolitani, citando l'esperienza del filosofo Telmo Pievani.

Pievani ha scritto un bellissimo libro sull'evoluzione: a proposito delle sensazioni, parafrasando da esperienze elaborate in altri ambiti, dice che esse "sono il luogo cui afferiscono non solo gli stimoli che vengono dall'ambiente interno o esterno che sia (interno, cioè il nostro corpo, esterno dall'ambiente circostante), ma in quel punto che mette a contatto i nostri centri sensibili - sensoriali con il mondo esterno/interno...in quel punto afferiscono anche dei fasci efferenti dai centri mentali che fanno da direttori d'orchestra delle sensazioni."

In un'epoca come la nostra, in cui l'imperativo sembra essere sempre più quello di collegare, costruire relazioni e ponti tra spazi e ambiti radicalmente diversi, la categoria del *tra* diventa

---

<sup>6</sup> S. Tagliagambe, *L'epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano, 1997.

fondamentale: e l'attenzione si sposta dai processi sociali, politici ed economici centrali ai loro *margini*, concentrandosi sulle loro *interfacce* e *dimensioni tacite*.

Franco Cassano ha ricordato che, oggi, il vero universalismo non è quello genericamente cosmopolita, bensì "quello che nasce dal carattere pluriversale del mondo e che mobilita all'interno di ciascun verso quelli che vogliono tenere aperte le vie di comunicazione e contatto con gli altri"<sup>7</sup>. Da questa consapevolezza nasce il *pensiero meridiano*, che si basa sull'idea "che il luogo epistemologicamente privilegiato non è il centro, ma la frontiera, laddove non solo ogni paese, ma ogni essere finito entra in contatto con l'altro da sé". Questo perché "il centro è prigioniero dell'identità e della sua infinita ripetizione, è il punto cieco di ogni figura"; al contrario "il confine è quel punto (o insieme di punti) su cui essa finisce ed entra in contatto con ciò che sta al di fuori [...] La frontiera non è dunque la periferia dove tutto finisce e dove rotolano i rifiuti del centro, ma un luogo epistemologicamente più alto, l'unica porta di uscita dai solipsismi, anche da quelli grandi e progressivi che si credono gli unici depositari dello spirito critico"<sup>8</sup>.

Pensiamo del resto, senza scomodare i grandi sistemi o i soggetti collettivi, a come sta mutando, rispetto a un passato, anche recente, la nostra vita quotidiana, sia per quanto riguarda l'organizzazione dello spazio, sia per quel che concerne il rapporto con il tempo. Lo spazio fisico in cui si svolgeva la nostra vita era, fino a non molto tempo fa, articolato in "luoghi", cioè in parti ben delimitate e circoscritte associate a una tipologia di esperienze ben precise e tra loro distinte: la casa alla vita familiare, la fabbrica o l'ufficio al lavoro, la scuola all'apprendimento e alla formazione, il teatro allo svago e via esemplificando. All'interno di ciascuno di questi specifici contesti gli eventi erano caratterizzati da specifiche attività e relazioni, dallo svolgimento di mansioni precise, da comportamenti e modi di presentarsi e atteggiarsi adatti all'uno e non all'altro.

La differenziazione dei luoghi era immagine ed espressione concreta della differenziazione che investiva le attività e le relazioni umane, e i corrispondenti "generi comportamentali": le deviazioni che si verificavano erano facilmente assorbibili ed assorbite appunto come eccezioni, che andavano tollerate o magari ostacolate, ma che venivano comunque percepite e vissute sempre come tali.

Nella società contemporanea, come rileva Giorgio de Michelis, "quella regola non vale più, o vale sempre meno, a tal punto che non si può più dire eccezionale il fatto che essa non venga seguita. La partizione dello spazio non riesce a tenere più dietro al processo di differenziazione dei luoghi, per cui questi tendono a sovrapporsi e mescolarsi tra loro. Nelle grandi città, non essendo più possibile tornare a casa per il pranzo, gli uffici diventano anche luogo per mangiare e per passare i periodi di pausa del lavoro; il progressivo sfumarsi della distinzione tra tempo di lavoro e tempo libero indotto dal passaggio da una definizione del lavoro per compiti ad una per responsabilità fa sì che la casa diventi anche una sede staccata dell'ufficio. Il telelavoro che si sta sperimentando da alcuni anni in tutti i paesi industriali rafforza ulteriormente questo processo di con-fusione di posti diversi in una unica porzione di spazio. Ancor di più, la confusione è notevole al livello più fine della differenziazione: le persone oggi svolgono attività lavorative che si configurano come un intrecciarsi di funzioni, attività, responsabilità, assai diverse fra loro, sia per oggetto che per modalità operative e relazionali, ma svolgono tutte quelle funzioni, attività, responsabilità o nello stesso ufficio oppure in uffici diversi ma senza che questi si configurino come i luoghi di quelle funzioni, attività responsabilità"<sup>9</sup>.

Discorso analogo va fatto per quanto riguarda il rapporto con il tempo: la società in cui viviamo sta diventando "incessante", in quanto ci pone di fronte all'erosione delle "barriere naturali" (notte e giorno, succedersi delle stagioni, ritmi e regole delle culture) che in passato regolavano i calendari dell'operosità. Essa mira a diventare *permanentemente attiva*, a ciclo continuo: ma, soprattutto, ci pone di fronte a esigenze nuove che sconvolgono le scansioni e le sequenze, i passaggi da una fase all'altra, l'ordine delle priorità e delle transizioni che delineavano quello che,

---

<sup>7</sup> F. Cassano, *Sapere di confine. La frontiera come luogo epistemologicamente più alto*, 'Pluriverso', 1-97, pp. 22-30

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 28

<sup>9</sup> G. De Michelis, *Aperto, molteplice, continuo. Gli artefatti alla fine del Novecento*, Dunod, Milano, 1998, pp. 36-37

nelle società occidentali, si è venuto via via configurando come il corso di vita "normale". Questo corso veniva identificato attraverso "la definizione di età minime e massime per la partecipazione al mercato del lavoro, la definizione di età per l'obbligo scolastico e di curricula scolastici, l'istituzione di età minime per il matrimonio e la normazione degli obblighi reciproci nel matrimonio e tra generazioni [...] Ad esse si sono accompagnate regole culturalmente condivise circa l'appropriatezza delle sequenze (prima si studia e poi si lavora; prima si ha un lavoro, se maschi, e poi ci si sposa; prima ci si sposa, poi si ha un figlio, e così via) e dei comportamenti di età"<sup>10</sup>.

Oggi si parla sempre più di apprendimento continuo, di sistema educativo che deve diventare una istituzione di formazione permanente, in cui scompariranno le cesure tra periodi di studio e periodi di attività professionale, sociale e civile.

Questa esigenza ha trovato, non a caso, chiara eco ed espressione anche nel corso del dibattito sulla Riforma del sistema scolastico italiano. Uno dei temi più dibattuti è stato infatti l'introduzione, nel piano degli studi delle scuole dai 6 ai 18 anni, dei cosiddetti Laboratori a rete e per gruppi piuttosto che per classi (obbligatorie per offerta istituzionale, facoltative per gli studenti e le famiglie), che rompe la tradizionale rigidità dell'orario scolastico e del riferimento obbligato, come cardine di qualsiasi soluzione organizzativa, al gruppo classe, e introduce la possibilità di una gestione personalizzata dei piani di studio e di una parte dell'orario (quello facoltativo) utilizzabile per il consolidamento, lo sviluppo o il recupero degli apprendimenti.

In questo quadro generale anche il tempo della ricreazione non è più semplicemente un intervallo, una sorta di "vuoto" tra lezioni o periodi di studio, una semplice pausa nelle incombenze scolastiche, ma un'opportunità, una risorsa, l'occasione di un processo di riorganizzazione, almeno temporanea, dell'ambiente scolastico sulla base di un clima diverso, nell'ambito del quale si hanno forme di modellizzazione del comportamento e di orientamento reciproco non più così rigidamente condizionate dalle tradizionali distinzioni di ruolo, per cui, ad esempio, il rapporto docente-studente può "sciogliersi" e venire improntato a modalità relazionali meno gerarchiche e impacciate, più disinvolute.

Anche il linguaggio tra coetanei risente, generalmente, di questo clima diverso, nel senso che, più che essere diretto a uno scambio di informazioni o di cognizioni, è diretto a rafforzare una comune appartenenza, a indurre e favorire una migliore comprensione o "ascolto" tra persone che condividono un background di conoscenze, interessi e abitudini, generato dal contesto in cui si trovano ad operare.

Nel tempo della ricreazione, dunque, il dominio di spiegazione più appropriato all'interno del quale inquadrare il linguaggio è quello delle *azioni* e delle *interazioni umane*, della creazione e del rafforzamento progressivo di una fitta *rete di impegni reciproci*, nella quale chi parla impegna se stesso sulla intelligibilità, verità, sincerità e appropriatezza di quello che dice. Ma l'impegno non può essere unilaterale: anche chi ascolta deve a sua volta impegnarsi nell'attività di comprensione e di interpretazione. In questo senso, come sottolineano Winograd e Flores, "l'importanza essenziale del punto illocutivo è la specificazione del significato in termini di modalità di impegno prese tra chi parla e chi ascolta, dato che entrambi partecipano alla conversazione"<sup>11</sup>.

All'interno di questo tempo la presenza dell'insegnante, in una veste e con una funzione diversa rispetto a quelle che egli assume durante l'orario delle lezioni vero e proprio, assume un'importanza decisiva, in quanto consente agli studenti di vivere questo tempo non come "altro" rispetto alla scuola, non come "vuoto" rispetto al pieno dell'orario medesimo, bensì come spazio di sperimentazione di modalità alternative di pensare e organizzare il gruppo classe, più orientate ad assumere e ad utilizzare non solo il linguaggio, ma anche il pensiero come *strumenti interattivi*, tesi alla costruzione di uno sfondo il più possibile condiviso tra soggetti che partono da punti di vista magari profondamente diversi, maggiormente interessate, cioè, a stimolare e ad attivare quelle che

---

<sup>10</sup> C. Saraceno, *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili?* 'Stato e Mercato', n.33, 1991, p. 437)

<sup>11</sup> T. Winograd, F. Flores, *Calcolatori e conoscenza. Un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Mondadori EST, Milano, 1987, p. 85

Derrick De Kerckhove, allievo ed erede culturale di Marshall McLuhan, chiama le forme di “intelligenza connettiva”.

L'uso appropriato di questo tempo, una sua maggiore e migliore integrazione nel tempo dell'orario, una sua più esplicita finalizzazione a obiettivi formativi e di apprendimento potrebbe certamente favorire quella compresenza e integrazione tra diversi tipi di intelligenza, e cioè l'intelligenza contestuale, strategica, accademica, riflessiva, pedagogica, collegiale, emotiva, spirituale ed etica, che alcuni studiosi<sup>12</sup> considerano indispensabili per migliorare la scuola ed innalzarne livello e qualità.

Visto in quest'ottica, ovviamente, quello della ricreazione non dovrebbe e non potrebbe venire considerato “tempo perso”, da decurtare e non considerare nel tempo “netto” (effettivo) dell'attività scolastica, ma avrebbe tutti i numeri per candidarsi a divenire, soprattutto se potenziato con opportune strategie formative, *tempo guadagnato* a tutti gli effetti. Come osserva giustamente Napolitani, infatti, questa esperienza della ricreazione, da non intendersi semplicemente come distrazione o svago, una volta compresa e assimilata, può essere opportunamente travasata anche nell'orario delle lezioni: “ *L'unico metro che voi avete per misurare la potenzialità ri - creativa della vostra relazione con gli allievi è quanto in voi risuoni una possibilità ri - creativa; se siete voi a sentire che nel momento in cui esponete un concetto, un dato, un'informazione...il modo in cui lo presentate, in cui ci giocate intorno, il modo come le vostre parole danzano intorno a questi referenti di per sé stabili come i segni musicali ... ma come danzate voi, come si muove la vostra anima, quale la parte maschile e la parte femminile di voi, il razionale e il meta-razionale, come si intrecciano, come si coniugano tra di loro in questa danza nuziale*”.

Da questo punto di vista le stimolanti riflessioni, proposte da Agiman, sul rapporto tra *tempo disciplinato*, quello regolamentato dalle regole sindacali alle quali ogni orchestra, anche la più collaborativa del mondo, di richiama, e il *tempo della pausa*, come risorsa e serbatoio di soluzioni di problemi e difficoltà che spesso, nell'ambito del primo, appaiono insormontabili, costituiscono un riferimento di cui fare tesoro e da approfondire.

## **5. Il tempo della riflessione e della maturazione.**

Oggi, grazie alla rivoluzione microelettronica trasmettere e registrare l'informazione diventa sempre più facile e meno costoso. L'enorme scambio di dati e la moltiplicazione dei supporti attivi e passivi (memorie, reti, calcolatori, stazioni di lavoro, banche di dati) resi possibili dal progresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono uno spettro sempre più ampio di nuove possibilità comunicative, culturali e aggregative, con la formazione di piccole e grandi comunità collegate in rete, che si aggregano e si dissolvono all'insegna di un comune interesse più o meno durevole.

Questa sempre più incondizionata *libertà di accesso* all'informazione presenta però, come inevitabile rovescio della medaglia, la diluizione e la perdita del *senso* della comunicazione. Quest'ultima risulta privilegiata rispetto all'espressione, l'impressionante incremento quantitativo della massa dei messaggi e dei dati scambiati rende sempre più arduo valutarne la qualità. Spesso il curioso sostituisce l'importante e, di fronte all'ampliarsi delle possibilità, alimentato dalla velocità degli elaboratori e dall'enorme capacità delle banche dati e degli archivi, nella scelta finisce con l'incidere sempre di più il caso. Il surriscaldamento informativo, allo stesso tempo causa ed effetto di una trasparenza comunicativa totale, fa perdere organicità e sistematicità alla cultura e all'informazione, le trasforma in sistemi pletorici e frammentari, che è sempre più difficile organizzare intorno a concetti e idee di fondo e articolare in livelli. Ed è qui, nelle pieghe di questa crescente difficoltà di discriminare l'essenziale dal superfluo, il necessario dall'eccesso che genera smarrimento e ansia, che s'inseriscono, con le loro arti mistificatorie, i persuasori occulti..

In questo quadro generale, in cui la velocità di accesso all'informazione e di consumo il più possibile rapido di essa sembra essere diventata un imperativo, il tempo rischia di essere sentito

---

<sup>12</sup> B. Mc Gilchrist, "The intelligent school", Chapman, 1997.

sempre più come un ostacolo da superare, un nemico da abbattere, un fattore da azzerare. Ciò che si perde inevitabilmente in questo modo è la percezione del valore insostituibile della *sedimentazione*, del *tempo di maturazione*, necessario per assimilare i problemi e “metabolizzarli”, per far sì che la pagina che leggi, il brano musicale che ascolti, il quadro che guardi divengano cose vive dentro di te, capaci di richiamare e mobilitare energie e pulsioni interiori, di stimolare la fantasia e la creatività, di produrre nuova conoscenza.

Se ha ragione Bachtin, quando dice che “un’opera affonda le sue radici nel lontano passato” ed è preparata da secoli, mentre nell’epoca della sua creazione “sono colti i frutti maturi di un lungo e complesso processo di maturazione”, e che essa “spesso aumenta addirittura il suo significato” col passare del tempo, “cioè entra nel *tempo grande*”, per cui “se cerchiamo di capirla e di spiegarla soltanto partendo dalle condizioni della sua epoca, soltanto dalle condizioni del suo tempo immediato, non penetreremo mai nelle profondità dei suoi significati”<sup>13</sup>, il tempo della scuola, quando si misura con i capolavori di cui cerca di trasmettere il senso e il valore, non può che essere *Aion*, cioè la durata, la permanenza, e non già l’incessante divenire e avvicinarsi di *Kronos*.

Questo sforzo può trovare un’eco e una rispondenza appropriata nella mente di chi deve apprendere solo se, come dice giustamente Agiman, l’insegnante si preoccupa di *adeguare il tempo* che ha in mente con il *tempo di reazione* di chi ascolta, in modo da facilitare il dialogo e rendere concretamente possibile la comprensione.

E’ un aspetto, questo, di estrema importanza, già sottolineato a suo tempo da dal Lev Vygotskij che nel 1934, nella sua classica opera *Myslenie i rec* (Pensiero e linguaggio) avanzò la sua celebre ipotesi dell’esistenza di una “zona di sviluppo prossimale”, o potenziale come oggi si preferisce dire, formata dai concetti di livello superiore rispetto alla fase di sviluppo nella quale l’individuo si trova e che egli riesce ad acquisire anticipatamente grazie a un meccanismo di cui lo stesso psicologo russo fornisce un primo abbozzo di spiegazione.

A tal scopo egli parte dal presupposto che lo sviluppo delle funzioni mentali superiori, quali la coscienza, il pensiero verbale, la memoria ecc., sia indipendente da quelle inferiori e interamente d’origine sociale. E i suoi studi sullo sviluppo infantile sono proprio diretti a indagare l’opposizione tra questi due tipi di funzioni e tra le rappresentazioni “individuali” e quelle “collettive”. Le prime equivalgono alle nozioni del senso comune che i bambini formano spontaneamente, inconsciamente; le seconde, ai concetti scientifici che essi sono costretti ad assimilare in modo cosciente. Questi ultimi, data la loro natura collettiva, non riproducono affatto il cammino attraverso il quale si formano le conoscenze individuali del quotidiano, ma si sviluppano in altro modo. Così, in una serie ingegnosa di studi da lui ispirati, i concetti quotidiani e quelli scientifici sono opposti gli uni agli altri, al fine di stabilire in quale misura gli uni si ‘socializzano’ e i secondi si ‘individualizzano’.

Siamo così giunti al nocciolo della questione. Vygotskij esclude che lo sviluppo spontaneo delle rappresentazioni individuali, quelle che corrispondono alle nozioni del senso comune, che si formano spontaneamente e inconsciamente, possa condurre ai concetti scientifici, che hanno valore collettivo e vengono assimilati in modo cosciente. Ma egli non è neppure disposto ad ammettere che il processo di passaggio dagli uni agli altri sia il risultato d’una semplice istruzione fornita dall’esterno, che viene recepita e assimilata tale e quale. Il suo contributo originale all’analisi di questo problema è costituito proprio dall’ipotesi della presenza, nel cervello, di una zona di sviluppo prossimale, che rende conto del modo in cui l’autorità dell’adulto più competente aiuti il giovane a raggiungere il terreno intellettuale superiore, a partire dal quale egli può riflettere in maniera più impersonale sulla natura delle cose.

Questa ipotesi si basa dunque sull’idea che i concetti scientifici, via via che vengono acquisiti, ristrutturino le rappresentazioni individuali, che, proprio per il loro carattere spontaneo e inconscio tendono spesso a trasformarsi in automatismi, che sfuggono al controllo del pensiero critico, e le innalzino a un livello superiore, formando appunto la zona di sviluppo prossimale, che diviene una parte integrante della vita mentale di ogni soggetto. Ciò che il fanciullo è capace di fare

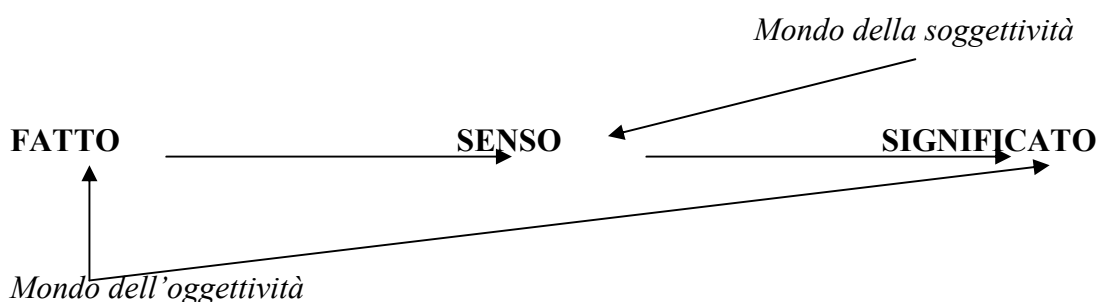
---

<sup>13</sup> M. Bachtin, *L’auote e l’eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di C. Strada Janovic, Einaudi, Torino, 1988, p. 344.

oggi in collaborazione con gli adulti e grazie all'acquisizione di rappresentazioni storicamente istituzionalizzate attraverso il linguaggio, le fiabe o i racconti popolari, la scienza e quant'altro, un domani egli lo potrà fare in piena autonomia e in modo del tutto indipendente.

La zona di sviluppo prossimale è dunque "il luogo", per così dire, delle rappresentazioni collettive più avanzate rispetto a quelle individuali, relative allo stadio di sviluppo in cui l'individuo si trova. Essa è l'interfaccia tra il sociale e l'individuale, la zona di confine in cui le rappresentazioni collettive e storicamente istituzionalizzate, interagisce concretamente con il mondo delle credenze individuali e influisce su di esso, favorendo la crescita e l'innalzamento del livello dei suoi contenuti.

Questa idea può dunque essere schematizzata nel modo seguente:



Il collegamento dei sensi ai significati non è una base di partenza, ma un punto d'arrivo, mai conseguibile in maniera totale ma solo parzialmente, grazie all'insegnamento, inteso come "istruzione formale" che ha funzione socializzante in quanto è proprio grazie ad esso che i contenuti collettivi vengono acquisiti dall'individuo. Affinché i significati interagiscano con i sensi occorre però che i contenuti dell'insegnamento rispecchino conoscenze oggettive collegabili ai sensi, ossia alle esperienze e alle motivazioni personali del singolo individuo.

In *Pensiero e linguaggio* Vygotskij analizza il passaggio dai sensi ai significati, dalle rappresentazioni e credenze individuali alle concezioni scientifiche esaminando accuratamente gli stadi relativi alla nascita del linguaggio e al suo sviluppo. Tale processo è visto come l'espressione della progressiva e sempre migliore organizzazione dei contenuti percettivi fino alla formazione dei concetti.

Inizialmente il bambino pensa "*per mucchi*": in questa fase il pensiero agisce sulla base di immagini sincretiche e la funzione indicativa che ha la parola è riferita ad un insieme di oggetti collegati fra loro *per caso* nella percezione che se ne ha.

Successivamente, attraverso l'esperienza diretta, vengono scoperti legami che uniscono vari oggetti in un *complesso*. Si tratta di legami fattuali, che hanno un carattere oggettivo, ma che mancano di unità logica e possono essere di specie molto diverse, in quanto rispondono a criteri che dipendono strettamente dal contesto nell'ambito del quale si presenta il compito cui far fronte o il problema da risolvere.

Successivamente i bambini diventano sempre più capaci di mantenere fissi i criteri dei loro raggruppamenti, delle loro generalizzazioni. Emerge così lo pseudo-concetto che assomiglia ad un concetto senza pur tuttavia esserlo, in quanto il criterio che vi corrisponde nella formazione dei raggruppamenti è ancora quello di legami oggettivi concreti e fattuali sulla base della semplice associazione.

E' soltanto la relazione adulto-bambino che apre la strada e avvia il processo delle generalizzazioni e dell'astrazione, fino alla formazione dei concetti veri e propri: questi ultimi non sono sviluppati spontaneamente dal bambino, le linee di questo sviluppo sono invece predeterminate dal significato che una data parola già possiede nel linguaggio degli adulti.

Il concetto può emergere solo nel momento in cui le caratteristiche concrete, nella loro totalità, vengono astratte e poi sintetizzate di nuovo. Il contesto e la sua lettura cessano di essere il criterio guida del pensiero: ad emergere in primo piano, assumendo un'importanza fondamentale, è proprio l'idea di *organizzazione* dei contenuti concettuali. Da questo momento in poi tale organizzazione e la sintesi astratta cui essa dà luogo diventano lo strumento principale di pensiero.

I concetti veri e propri sono “formali” e sono quelli che vengono appresi principalmente a partire dall'età scolare. Inizialmente essi interagiscono con i complessi, che vengono chiamati anche schemi e coincidono con i concetti spontanei o quotidiani. Questa interazione di schemi e concetti consente il collegamento fra l'esperienza concreta e l'astrazione, nel senso che i concetti organizzano, per così dire, dall'alto in maniera convenzionale l'esperienza mentre quest'ultima, dal basso, tramite gli schemi, riempie di contenuto i concetti. *Viene più volte ripetuto esplicitamente che questa interazione non può aver luogo e non è comunque efficace se la distanza fra gli schemi e i concetti è eccessiva e tale da impedire un'effettiva influenza dei secondi sui primi.* Ed è questo, appunto, l'aspetto che si intendeva sottolineare quando, in precedenza, si parlava dell'esigenza, per l'insegnante, di *adeguare il tempo* che ha in mente con il *tempo di reazione* di chi ascolta. Solo a questa condizione, infatti, l'insegnamento può diventare così integrante dello sviluppo, assolvendo nel modo migliore la sua funzione di istruzione formale che trasmette i contenuti e insegna a riflettere su questi ultimi.

Questa ipotesi di Vygotskij può oggi essere “riletta” e approfondita sulla base delle recenti acquisizioni delle neuroscienze sulla *plasticità* dell'organizzazione cerebrale, in virtù della quale i rapporti tra una particolare struttura e una particolare funzione variano nel tempo, a seconda delle necessità e delle richieste ambientali, compreso l'ambiente interno del nostro corpo e del nostro cervello, per cui non esistono aree della corteccia dotate di rigide competenze.

Come ricorda Oliverio “il cervello infantile è dotato di un'incredibile potenziale di ripresa, cioè presenta un'enorme plasticità. Questa plasticità era ignota agli studiosi del cervello sino agli anni Sessanta del Novecento, in quanto si riteneva che strutture e funzioni della corteccia cerebrale dipendessero essenzialmente dai geni e che l'ambiente non esercitasse alcuna influenza sulla struttura dei neuroni e dei circuiti nervosi. C'era, insomma, una sorta di dogma che sanciva l'immodificabilità micro- e macroscopica della struttura cerebrale”<sup>14</sup>

Esperimenti effettuati dai neurofisiologi a partire dalla metà degli anni Sessanta hanno ormai dimostrato che alcune funzioni, come quelle motorie e quelle sensoriali, sono localizzate in specifiche aree della corteccia dove è possibile tracciare delle “mappe topografiche” o omuncoli che consentono di identificare in un sito particolare – cioè un gruppo di cellule nervose – i territori periferici che ricevono informazioni o “input” (corteccia sensoriale) o che inviano comandi di tipo motorio o “output” (corteccia motrice).

La presenza di queste mappe corticali non implica però che esse siano rigide e “fisse”, immutabili per tutta la vita di un individuo: i loro confini possono infatti variare nel corso della nostra vita, adattandosi a nuove esigenze e situazioni dei territori periferici. I risultati di diversi esperimenti indicano infatti che la rappresentazione di una particolare funzione sensoriale o motoria a livello della corteccia cerebrale è fortemente variabile, estremamente plastica e soggetta a profondi rimaneggiamenti. E ancor più plastici sono quei circuiti cerebrali che sono implicati in funzioni più sfumate e complesse come l'apprendimento e la memoria.

A livello cerebrale tutto è quindi soggetto ad essere rimaneggiato, plasmato, modificato nel tempo: “le sinapsi lottano, si affermano oppure soccombono: esse non rispondono a regole prefissate, ma si comportano in modo plastico, con conseguenze che possono essere sia positive che negative, a seconda di un complesso gioco tra fattori genetici, stimoli ambientali, fattori interni”<sup>15</sup>. Come risultato di questa dinamica interna il cervello si sviluppa e s'ingrossa: la sua massa, alla nascita, è solo un quarto di quella che esso raggiungerà da adulto. Le connessioni nervose sono elaborate a partire da uno schema circuitale immaturo, che assomiglia solo grossolanamente a

---

<sup>14</sup> A. Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 53.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 56.

quello dell'adulto: questo ingrossamento del cervello è il risultato sia dell'aumento della dimensione dei neuroni, sia della crescita dell'estensione delle loro connessioni. La struttura della rete di neuroni non è dunque un qualcosa di acquisito e di completamente disponibile già alla nascita, ma è il risultato delle stimolazioni a svilupparsi attraverso il tatto, la parola, le immagini. Questa soluzione, che conferisce all'esperienza la possibilità di modificare e modulare in maniera fine il sistema nervoso che sta maturando, presenta un duplice vantaggio: quello di fornire a questo sistema un certo grado di adattabilità, e quello di essere economica dal punto di vista genetico. L'alternativa ad essa sarebbe, infatti, l'esatta specificazione di ogni connessione nervosa, utilizzando marcatori molecolari, il che richiederebbe un numero enorme di geni, data la quantità impressionante di connessioni che si devono sviluppare nel cervello. Vale la pena di ricordare, a questo proposito, che nel cervello umano sono in media contenuti  $10^{10}$  neuroni; giacché ognuno di essi comunica mediamente con altri 10.000 neuroni, il numero totale delle sinapsi presenti in un cervello ordinario è dell'ordine di  $10^{14}$ ; inoltre, giacché si può ipotizzare che l'efficacia di ogni connessione si organizzi su almeno 10 livelli, la plasticità di un cervello umano espressa come numero delle configurazioni possibili per le sue  $10^{14}$  sinapsi risulta enorme, cioè pari a  $10^{100.000.000.000.000}$ . Si tratta di un numero che supera di molti ordini di grandezza il numero dei protoni presumibilmente presenti nell'intero universo.

## **6. *Kairos* : la giusta misura del tempo, ovvero l'attimo fuggente.**

Una delle cause del senso di disorientamento che sembra oggi pervadere, un po' ovunque, il mondo della scuola è il venir meno delle certezze a quel senso di stabilità tradizionalmente associato ad esso. Questa sensazione era fatta di diversi aspetti e di molteplici componenti: il rassicurante riferimento a un orario che scandiva i ritmi e i tempi, l'unicità e la sostanziale immodificabilità del modello organizzativo, l'esatta determinazione dei ruoli e delle funzioni e la loro continuità, la rassicurante omogeneità dei modelli di trasmissione delle cognizioni e delle informazioni.

Questa regolarità caratterizzava anche i rapporti tra la scuola, il lavoro e i varie stadi di accesso alla vita sociale, che seguivano binari in qualche modo fissi, con una successione di fasi precisa e che si ripeteva sempre uguale (studio-lavoro-matrimonio ecc;), ciascuna delle quali aveva una sua cronologia altrettanto determinata, secondo la biografia-tipo alla quale la vita di ciascuno era, salvo imprevisti, destinata a riferirsi: si studia sino ad x anni, subito dopo si comincia a lavorare ecc.

Oggi le cose non sono più così: ci si trova a dover vivere in un universo che è stato giustamente definito *liquido*, dove l'identità dei soggetti, individuali e collettivi, è labile e aleatoria, segnata, più che da rapporti stabili, da una miriade di contatti brevi e sporadici, moltiplicati all'infinito, per cui le biografie si riducono a fasi frastagliate, rapide e nervose, spezzettate e prive di continuità: così, privato degli "stampi del noi" e del rassicurante riferimento ai tradizionali soggetti collettivi, ognuno è chiamato a definirsi da sé, e la fa con fatica.

Il lavoro, quando c'è, è precario e "flessibile": i tempi di attesa tra la conclusione del ciclo di studi e l'ingresso nel mondo dell'impiego o delle professioni sono prolungati e, comunque, incerti e indefiniti, e anche le fasi successive raramente seguono un corso in qualche modo definito e stabile. In questa situazione generale viene spesso meno anche la forma aggregante della narrazione, il coagulo di sé costituito dalla propria storia, dalla tessitura delle fasi della propria esistenza stena ad emergere, in seguito alla mancanza di un telaio che la sostenga. Ogni raffigurazione assomiglia a un disegno nell'acqua, subito disperso dalla fluidità dell'elemento.

La scuola non può non risentire di questo clima: essa non funziona più come un *programma istituzionale*, fondato su principi saldi, stabili e omogenei: si deve, in qualche modo, costruire giorno per giorno, deve crescere, rinnovarsi e innovare, cambiare e riuscire a stabilizzare il cambiamento almeno fino alla prossima fase di evoluzione e mutamento. Oltre tutto la cultura comune, quella generale e di base, sulle cui fondamenta l'insegnamento poggiava, è, inevitabilmente, cambiata anch'essa, si è sfaccettata, sfrangiata, frammentata, perché le cognizioni

percepito come “basilari”, come “nuclei essenziali e irrinunciabili” si sono moltiplicate, come si è dilatato lo spettro delle competenze che si richiedono a ciascuno.

A questo si aggiunge, come ulteriore elemento di provvisorietà e di complicazione, la loro obsolescenza, che fa sì che esse non possano, in alcun caso, bastare per tutta la vita, o almeno per gran parte di essa. E il problema della cultura comune non è più soltanto una questione di contenuti, ma anche di *soglia*, come dimostrano gli interrogativi, le discussioni e le polemiche che accompagnano ovunque il tentativo di stabilire in quale momento della scolarità, e secondo quali procedure, è lecito, senza contraccolpi sociali e senza violare il principio dell’equità e dell’assegnazione a tutti delle medesime opportunità, operare la differenziazione degli studenti e far partire la biforcazione tra istruzione e formazione, tra cultura generale e preparazione e apprendimento mirati a una professione.

Basta “scrostare” un po’ la superficie dei dibattiti su questo punto per trovarsi, inevitabilmente, alle prese con quella che è, da sempre, l’antinomia fondamentale dell’istruzione, che oppone un modello di percorso e di crescita scolastici definito, in linea di principio, come accessibile a tutti, cui si oppone però il richiamo, più o meno forte a seconda dei casi, al merito e alla competizione, che evidenziano la difficoltà di realizzare concretamente questa uguaglianza di principio.

Questo senso di provvisorietà e di insicurezza, che rende ardua ogni forma di progettualità, è ulteriormente accentuato da quella sorta di “seconda natura”, di “surrogato di mondo”, che si sovrappone sempre più a quello reale e condiziona in modo forte i nostri stili di pensiero e i nostri comportamenti, che è la rete, vera e propria metafora del nostro universo, ormai. Sappiamo da tempo che la mente umana mal sopporta le situazioni cognitivamente indeterminate e ha bisogno di trasformarle in determinate, di circoscriverle, di semplificarle.

Per muoversi e orientarsi nel mondo e restituire comprensibilità ad esso, l’uomo infatti si serve di modelli mentali dell’ambiente in cui vive, che sono versioni –*artificiali e semplificate*– di quest’ultimo, e gli consentono, proprio in virtù di questi loro tratti distintivi, di definire i piani e le dimensioni. Facciamo così anche per affrontare qualunque problema sufficientemente complesso del mondo reale: lo trasferiamo dall’universo che gli è proprio in un altro *habitat*, in cui esso possa essere analizzato più convenientemente e risolto, generalmente per via numerica, per poi essere ricondotto al suo ambito originario previa interpretazione dei risultati ottenuti.

Anche la rete è un modello, una metafora del nostro mondo, come si è detto, una descrizione del mondo dell’esperienza. Solo che non è un modello semplificato, ma estremamente complesso, e in più presenta l’ulteriore novità e complicazione di dar luogo a un mondo, parimenti indeterminato, che esiste per conto proprio, a un universo parallelo, fatto di reti di produzione, di scambio, di lavoro, di ricerca, di formazione –per limitarsi solo ad alcune– che costituiscono un nuovo spazio, immateriale, ma capace di incidere in modo straordinario su quello fisico, dove il concetto di piano appare privo di senso, mentre le sue dimensioni crescono sempre più di numero, verso l’infinito.

Ci troviamo quindi di fronte alla situazione –inedita e in qualche modo paradossale– di un modello che anziché spiegare la realtà e fornirci la chiave di accesso ad alcune proprietà e relazioni considerate importanti di essa, necessita, a sua volta, di essere ordinato nella nostra mente da appropriati modelli esplicativi che lo semplifichino e ce lo rendano in qualche modo comprensibile.

La Rete è infatti un’entità alla quale il soggetto non può che attribuire una indeterminata varietà di significati: e anche se ci limitiamo a un solo aspetto di essa– la rete di ricerca o quella di formazione– qualsiasi docente o studente che abbia una qualche familiarità con essa sa perfettamente quale formidabile e permanente fonte di insicurezza essa sia, dato il “potenziale di sorpresa”, di varietà, di ulteriorità in cui non è mai possibile fissare un punto fermo o un confine, che essa offre, la quantità e varietà di materiali che essa, in pochi istanti ci presenta, il costante dubbio che l’identità, la qualità, il contesto, la verità delle informazioni e dei dati che ci sono presentati altri da quelli che ci appaiono.

Che fare allora? Rinunciare a questo modello e a questo mondo parallelo, rifiutarsi di fruire delle sue potenziali e opportunità, chiudere gli occhi e ritrarsi, spaventati e intimoriti dalla sua estensione e profondità?

E chiaro che sarebbe una risposta insensata, un'autentica evasione e fuga da quello che ormai è, a tutti gli effetti, il nostro mondo, o almeno un aspetto costitutivo e insopprimibile di esso.

Allora dobbiamo accettare la sfida, consapevoli, però, come dice Napolitani, che essa ci *informa* e, contemporaneamente e inevitabilmente, ci *deforma*. Val la pena riproporre qui quel che vi ha detto in proposito e rileggerlo con attenzione in questo contesto: “ Se pensiamo all'atto inclusivo come a quell'atto che *de - forma* la sagoma che ciascuno di noi ha di sé stesso e l'attitudine a conservare questa sagoma e a sentire l'intrusione del mondo dentro questa mappa che costituisce la coscienza di sé, in modo di avere una certa coscienza comprensiva se non analitica o razionalmente distinta. C'è per tutti un appiglio totalizzante, ma c'è per tutti questo aspetto della conservazione di un certo mondo e sentire che ciò che intrude in questo mondo, compattato in qualche modo, è qualcosa di *de-formante*...

Questo per dire che *quando noi insegniamo, noi tocchiamo i due ambiti*: quello culturale, dei codici, l'ambito dell'essere nel mondo dell'individuo cui ci rivolgiamo; ma noi tocchiamo anche necessariamente l'altro ambito, l'ambito raccolto in uno scrigno, l'ambito del silenzio, l'ambito di questa compattezza assoluta, di questo agglomerato di esperienze che non possono essere narrate, dispiegate e che pure sono all'origine dei valori maggiori che la società assegna ai vertici della produzione umana, all'arte, alla mistica, alla religione, a cose per le quali si dà la vita.

Con questo voglio dire che c'è un processo di *de - formazione*, l'insegnamento *de-forma*, l'insegnamento *de - struttura* ciò che è già stato strutturato, che fino a quel momento è stato strutturato e deve deformare perché non c'è ristrutturazione e riorganizzazione del sapere complessivo, razionale e meta-razionale, che non passi attraverso delle deformazioni, delle destrutturazioni.

C'è tutta una corrente del pensiero, cosiddetto destrutturalista, che dice : non è possibile nessuna conoscenza del nuovo che non passa attraverso una destrutturazione del già noto, del già categorizzato, del già fissato nel nostro archivio. Di fronte a questo processo di intrusione della funzione insegnante, ci può essere una risposta da parte dell'allievo, ragazzino o adulto, estremamente variegata”.

Tra *informazione, formazione e deformazione* ci sono dei nessi e nodi molto stretti, che tendono ad accentuarsi sempre più proprio in seguito ai fenomeni e processi ai quali ho fatto qui riferimento: e ha certamente ragione, ancora una volta, Napolitani a dirci che, se è vero che *non può darsi formazione che non sia anche informativa*, ciò nonostante appiattirla sull'informazione, farne una semplice variante o appendice di essa, senza tenere conto della sua emergenza rispetto alla semplice trasmissione o al solo scambio di dati e cognizioni e delle ragioni per cui, se incide ed è efficace, la formazione non può che far male e diventare anche deformazione, destrutturazione, sarebbe “un degradare, un ridurre ai minimi termini quella che potrebbe essere la figura, il ruolo, la funzione, il valore specifico di operatori della formazione, quali voi siete”.

E allora se la fuga e il rifiuto non sono soluzioni, non sono alternative praticabili, alla scuola si apre, vista la difficoltà di progettare e la precarietà e incertezza di qualsiasi esito di questa attività, la possibilità e l'esigenza di rafforzare il riferimento al tempo come *Καιρος*, come occasione che appare e si dilegua e quindi bisogna essere pronti ad afferrare, come “attimo fuggente”, come destino, fatto anche di casualità e di capacità di cogliere al volo le variazioni che ci propone, cercando di trasformarle da minacce in opportunità.

La scuola, vista la scarsa tenuta, ormai, dei modelli di vita basati su biografie stabili, che scorrono su binari certi, che consentono una progettazione a lungo termine e senza eccessivi rischi, considerata la complessità del mondo in cui viviamo, che rende difficile il calcolo, evidenzia i rischi e i limiti razionalità dei mezzi, anziché arrendersi e guardare smarrita ed impotente all'enormità della sfida in cui è impegnata, deve stimolare il gusto del dialogo, della discussione critica e collettiva dei fini e degli obiettivi via via proposti, l'abitudine a confrontarsi per arrivare a intendersi, a far emergere, nelle ovvie diversità, il nocciolo di uno sfondo (ampio o ristretto che sia) di finalità e valori condivisi.

E deve far sentire che anche l'immediatezza della creazione artistica, la capacità di affrontare il caso e l'imprevisto, di gestire il cambiamento, di reagire positivamente alle variazioni

del proprio destino, cercando e imboccando nuove vie, di “fiutare il vento”, anticipando, se possibile, i mutamenti del corso degli eventi che si profilano e “scommettendo” su di essi, fanno parte integrante della nostra cultura e formazione. E sono, tutte, “capacità, che, sia pure con fatica, possono essere insegnate e apprese.