

Il bello dell'insegnare.
Modi ecologici di pensare l'apprendimento
di
Sergio Manghi

Chi vuol pensare deve rinunciare a *darsi da fare*.

Elias Canetti

1. Davvero singolare, la fortuna di Gregory Bateson nel nostro paese: quasi tutti gli scritti tradotti o in via di traduzione, numerosi articoli e volumi intorno all'*ecologia della mente* o a questa improntati, originali sviluppi psicoterapici apprezzati a livello internazionale.¹ Prima o poi varrà la pena riflettere con attenzione su questa vicenda, che ha coinvolto e coinvolge a vari livelli un'ampia *invisible community*, composta sia da ricercatori (psicologi, sociologi, antropologi, pedagogisti, informatici, biologi, epistemologi) sia da "operatori" (terapisti, educatori, assistenti sociali, insegnanti e altri ancora). Per questo compito ci saranno però altre sedi e altre occasioni. Qui siamo piuttosto, e più immediatamente, a cogliere l'ultimo frutto dell'incontro tra l'*ecologia della mente* e la vita culturale del nostro paese. *La stupidità non è necessaria* chiama in causa, infatti, la scuola, uno dei luoghi cruciali della nostra vita culturale, segnata in profondità dall'"eterno problema" di *fare gli italiani*.² Luogo cruciale, la scuola, e nervo tuttora scoperto: specie quando a fare argomento, com'è più precisamente per questo libro, è la condizione dell'insegnare. Condizione "depressa", come attestano crude diagnosi sociologiche (cfr. Cavalli 1991, 1992); e come attestano, per altro verso, anche i successi editoriali delle arguzie, insieme illuminanti e malinconiche, dell'"insegnante volenteroso" Domenico Starnone (1995).

2. I toni mesti, in fatto di docenza, non sono tuttavia un'esclusiva del nostro contesto nazionale. L'*impasse* dell'istruzione di massa riguarda infatti l'insieme (almeno) dei paesi occidentali. Non per nulla l'ampio studio comparativo sugli insegnanti pubblicato di recente da Norberto Bottani (1994), ricercatore dell'Ocse, s'intitola — mestamente, appunto — *Professoressa addio*. Pur nella notevole varietà di contesti nazionali, la matrice di fondo dell'insegnamento, osserva Bottani, risulta sostanzialmente analoga: uniformizzante, gerarchica, formalistica. E con essa la figura docente: ovunque subordinata e professionalmente indeterminata; ovunque socialmente incalzata da attese

¹ Per informazioni più dettagliate sia consentito rinviare, oltre che alle note del presente volume, all'opera collettiva dedicata a Bateson e curata dallo scrivente (Manghi, 1994a). Le bibliografie contenute in quest'ultima vanno integrate con i recenti lavori di Marcello Cini (1994) e di Alfonso Iacono (1995), nei quali i riferimenti all'ecologia della mente hanno un ruolo assai significativo, nonché con la traduzione di un ulteriore scritto di Bateson (cfr. 1994a) — uno dei ben sei saggi (più i due "Commenti" alla parte IV e alla parte V) che sono stati purtroppo esclusi dall'edizione italiana della più nota opera di Bateson (*Steps to an Ecology of Mind*, 1972).

² *Fare gli italiani* è il titolo di un ricco lavoro in due volumi dedicato a *Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (Soldani, Turi, 1993). L'espressione "Fatta l'Italia bisogna fare gli italiani", usualmente attribuita a Massimo D'Azeglio, che l'avrebbe pronunciata all'epoca e nel clima dell'unificazione nazionale, in realtà non è sua: "Essa venne formulata solo molto più tardi, nel 1896, nel pieno della crisi di Adua, dall'ex ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini [...] — particolarmente attento, come tutti gli uomini della Sinistra storica, ai problemi della coesione nazionale (ivi, vol. I, p. 17).

di inesausta volenterosità; e ovunque capro espiatorio privilegiato della “crisi” — senza con ciò nulla concedere, beninteso, ai diffusi vittimismo autoassolutori. Da tempo si va dicendo che la scuola, nella società complessa, non è più agenzia formativa unica, ma nodo cruciale, semmai, di un sistema educativo policentrico e articolato. Tuttavia, neppure questa trasformazione sembra aver allentato granché la pressione sociale sugli insegnanti, che nella percezione collettiva rimangono evidentemente la principale risorsa a disposizione per educare.

Ma se la demotivazione patita da questa cruciale “risorsa umana” è un sintomo generalizzato, e non specifico del nostro paese, varrà allora la pena interrogarsi sulle premesse di senso generalizzate, non solo “nostre”, di quell’insieme di pratiche sociali cui diamo nome “insegnamento” e “apprendimento”. Oltre che sprovvincializzare l’analisi dei fattori demografici, economici e sociali che mettono a dura prova il morale degli insegnanti, come già suggerisce Bottani, varrà cioè la pena puntare l’attenzione, come propone Rosalba Conserva, sulle premesse di senso implicite nelle pratiche quotidiane di insegnamento/apprendimento proprie della società moderna: a partire da quelle più ovvie e “innocenti”, come assegnar nomi alle cose, classificare, leggere, comprendere, descrivere, spiegare, riassumere, parafrasare, ripetere, narrare, tracciare differenze, porre e farsi domande, affrontare la “noia” dello studio e così via. Si tratta, in un certo senso, di tornare sull’imperativo pedagogico *fare gli italiani*, ma per concentrare l’attenzione sui significati impliciti nel verbo *fare* — senza con ciò sottovalutare, ovviamente, le peculiarità “italiane”.

3. Riflettere *attraverso Bateson* sulle premesse di senso implicite nel *fare* quotidiano degli insegnanti comporta l’esercizio di una sensibilità antropologica che non è frequente — convinti come siamo, noi moderni, che lo sguardo antropologico sia adatto a comprendere soltanto le culture “altre”. Comporta, in altri termini, che ci si interroghi autoriflessivamente sui saperi che, veicolati da quel *fare*, vengono “carsicamente” agiti, comunicati, riprodotti. Poiché le pratiche d’insegnamento e d’apprendimento non sono fatte di innocue tecniche strumentali, con neutre funzioni ancillari rispetto ai fatidici “contenuti” scientifici, letterari, storici o morali. Sono fatte di idee, tutt’altro che neutre e innocue. Configurano modalità *storiche* di strutturazione dei contesti di apprendimento. Attraverso tali pratiche — e relative tecniche — si esprimono e si riproducono consolidate abitudini di pensiero, forme del pensare *largamente inconsapevoli*. Si esprimono e si riproducono sofisticate *epistemologie*, per dirla con un termine chiave dell’antropologia batesoniana (cfr. il 3° capitolo di questo volume). Ovvero, insiemi di idee ben precise intorno alla natura del mondo in cui viviamo e intorno al modo in cui viviamo in esso. Intorno, anche, alla natura dei contesti educativi. Idee che per essere affidate a forme largamente inconsapevoli del pensare — abiti percettivi, credenze condivise, rappresentazioni sociali di natura simbolica, metaforica, estetica — possiedono un’efficacia formativa prodigiosa. Nel bene come nel male, s’intende.

4. Quello di Rosalba Conserva non è il primo saggio a occuparsi di processi educativi in chiave “ecologica”.³ È però il primo a farlo dall’interno stesso dell’esperienza scolastica:

³ Il riferimento all’ecologia va qui inteso, ovviamente, nel senso peculiare dell’*ecologia della mente*, alquanto discosto da quello naturalista/ambientalista oggi usuale (cfr. Manghi, 1990, cap. V). Altri lavori su temi educativi in chiave “ecologica” sono il libro di Marianella Sclavi (1989) e i contributi di Andrea Canevaro, Paolo Peticari, Duccio Demetrio, Walter Fornasa (in Manghi, 1994a, sez. IV). Sia consentito ricordare anche alcuni lavori dello scrivente (Manghi, 1990, cap. II; 1994b;

riflessione di un'insegnante, a un tempo, sulla propria esperienza e sulla "lezione" di Bateson, l'una attraverso l'altra. L'una metafora dell'altra, circolarmente. Con ancora addosso lo stupore per la possibilità di questo felice cortocircuito. Non è pertanto una semplice "lettera da una professoressa", più o meno "volonterosa" — tanto meno "mesta". E neppure una "teoria dell'insegnare", dedotta con zelo dottrinario da presunti assiomi "ecologici". È un tentativo di dar forma *in pubblico* alla propria singolare esperienza, al contempo riflettendo con cura sulle idee — "batesoniane" ma non solo — incontrate, amate e ricreate nel processo del "dar forma". Come si diceva, circolarmente: riflessione più meta-riflessione. Senza che l'un gesto si sciolga mai nell'altro.

Chi sia già introdotto all'*ecologia della mente* ritroverà in questo stesso modo di procedere varie tracce "ecologiche" — doppia descrizione, riconoscimento autoriflessivo, combinazione tra "pensiero rilassato" e "pensiero rigoroso" e altre ancora. Ma non è affatto necessario il palato dell'introdotta per apprezzare il "frutto" in questione. Basta allungare una mano, con curiosità. La curiosità di chi ama il sapore — e insieme le sfide — dell'inusuale, dell'inatteso. Proprio questa lettura potrà anzi risultare un originale apprendistato agli inusuali itinerari dell'*ecologia della mente*.

5. Una ventina d'anni fa, Gregory Bateson si trovò a discutere in pubblico, proprio di processi educativi, con il noto psicologo Carl Rogers⁴. Il dialogo non fu dei più facili. Merita richiamarlo in questa sede, poiché esso consente, proprio per la sua problematicità, di evidenziare cosa possa intendersi per "inusuale" nei modi "ecologici" di pensare l'apprendimento.

Bateson e Rogers non amavano le forme educative convenzionali. Ma i sentieri che li portavano a incontrarsi in quel crocevia — peraltro assai affollato, a metà degli anni Settanta — avevano origini alquanto diverse. Fu subito chiaro, del resto. Rogers aveva appena terminato di esporre brevemente la propria visione del problema, e già Bateson puntualizzava, prendendo la parola:

Ho l'impressione che fra Carl e me ci sia una certa qual differenza [*a biggish difference*] in fatto — così la chiamerei — di storia naturale: un tipo di animale, un altro tipo di animale. Quale delle due sia meglio, questa è un'altra questione e non mi interessa per davvero. Io sono interessato alla differenza. (in Kirschenbaum, Henderson, 1989, pp. 181-182)

In che consisteva la *biggish difference*? Vediamo. Rogers aveva perorato la causa di un *apprendimento significativo* (*significant learning*), cioè di un apprendimento *person-centered*, capace di parlare insieme al cuore e all'intelletto, e di capovolgere i termini del tradizionale controllo autoritario dall'alto, controllo basato su un'immagine passiva dell'allievo, costretto a interiorizzare un sapere non-significativo-per-sé. E aveva poi indicato le condizioni pratiche per garantire un apprendimento significativo: presenza di un educatore-facilitatore, sicuro di sé e fiducioso nelle altrui capacità di pensare e apprendere; condivisione delle responsabilità decisionali; reperimento delle risorse da parte di tutte le persone coinvolte, secondo le diverse esperienze; iniziativa da parte

1995). Di pertinenza "ecologica", anche se non deliberatamente rapportati all'opera di Bateson, sono inoltre vari altri lavori (cfr. Peticari, Sclavi, 1994, e Peticari, 1995). Maggiori indicazioni si troveranno nel presente volume.

⁴ In Kirschenbaum, Henderson (1989). Si tratta del testo deregistrato (e per questo ricco di espressioni colloquiali) di un incontro svoltosi il 28.5.1975 presso il College of Marin, California.

dell'allievo nell'organizzazione del proprio apprendimento; cura di un "clima" facilitante, come prioritaria rispetto alla cura dei "contenuti".

Come si faceva, a metà degli "antiautoritari" anni Settanta, a tracciare una *biggish difference* rispetto a idee come queste? Un modo sarebbe stato quello di introdurre nel discorso le problematiche della selezione classista, della divisione tra lavoro manuale e intellettuale, oppure quelle dell'egemonia culturale, o ancora della "descolarizzazione" alla Illich. Bateson traccia un'altra differenza. (Che poi differenza, per Bateson, non voglia dire *ipso facto* opposizione dualistica, va da sé [e cfr. Iacono 1994]: ma qui, di nuovo, restiamo alla differenza).

6. In questione non è tanto una diversa risposta alla domanda "come educare?", ma una diversa domanda. Un diverso modo di interrogarsi sulle pratiche d'insegnamento e sui contesti di apprendimento. La differenza per la quale Bateson vede in Rogers "un altro tipo di animale" non concerne infatti l'idea di educazione, quale giusta e quale sbagliata. Essa concerne piuttosto il modo di porsi in relazione al contesto di apprendimento, giusto o sbagliato (facilitante o autoritario) appaia esso agli occhi dell'osservatore. Rogers fa parte della gente d'azione (*action people*), dirà, io sono un uomo di pensiero (*I am a theorist*). E ancora: Rogers sa cosa è bene e cosa è male, io no:

Egli comincia, vedete, nei primi due minuti, con il dire che nel mondo c'è del bene e del male, e che sa distinguere fra l'uno e l'altro, e cinque anni dopo produrrà dati per dimostrare che aveva ragione. Io non sono così sicuro sul bene e sul male. Credo che nel mondo ci sia il bene e il male. Ma quanto a dire come siano, questo è difficile. (ivi, p. 182)

Mentre Rogers si preoccupa di come *fare* un contesto di apprendimento significativo, Bateson si limita a interrogarsi su come riflettere intorno al *farsi* dei contesti di apprendimento: *quali che essi siano*, possiamo aggiungere: poiché non è in nostro potere, facilitante o autoritario che sia il nostro *fare*, determinare il carattere significativo o meno degli apprendimenti. Non perché i processi di apprendimento siano del tutto capricciosi. Ma perché *ogni* contesto di apprendimento è matrice di significati, e cioè *significativo*, per ciascuna delle parti in interazione. Ci piaccia o no. Ci piacciono o no gli specifici significati che via via vanno emergendo. Poiché, argomenta Bateson:

... sempre, inevitabilmente, c'è un apprendimento significativo che va oltre qualsiasi cosa venga pensata; che non è una semplice funzione di ciò che viene pensato. E cioè, io posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi dei piccoli Hitler, oppure posso insegnare l'anatomia comparata dei coleotteri in un modo che susciterà in voi, che posso dire, dei danzatori o degli artisti... persino, chissà, dei cittadini democratici. C'è dunque [...] un intero ordine di apprendimenti, alquanto diversi dai temi pensati, che sono sempre, inevitabilmente, carichi di implicazioni per il carattere: apprendimenti intorno a quale tipo di mondo si pensa di abitare, a proposito di quale sia il tipo di mondo dal quale si pensa scaturire la relazione con l'insegnante — e queste cose andranno poste in connessione, ovviamente. (ivi)

7. Ecco una questione inusuale che *La stupidità non è necessaria* si prova a "girare", *attraverso Bateson*, all'ambiente-scuola: ai processi di apprendimento non concorre solo il pensabile ma anche, e anzitutto, il non pensabile. Dove "pensabile" significa: riconducibile alla trasparente possibilità di progettare e controllare obiettivi, strumenti e conseguenze del *fare*. E dove "non pensabile" non significa affatto caotico, arbitrario, "irrazionale", ma: regolato da forme inconsapevoli della percezione, del giudizio, dell'attribuzione di senso.

Da forme inconsapevoli dello stesso pensare, potremmo dire: forme del pensare che attingono a quelle regioni dell'umano che condividiamo con l'insieme del vivente, con quel più vasto mondo *creaturale* del quale siamo “ecologicamente” parte — ancorché parte assai peculiare.⁵

Onde evitare un facile fraintendimento: non si confonda l'inconsapevolezza “ecologica” con qualcosa di simile all'inconscio freudiano, nel senso più corrente del termine. Come minimo, si dovrebbe ricordare che la prima ha natura relazionale, interattiva, trans-individuale, “epistemologica” nel senso già richiamato, mentre il secondo ha natura pre-sociale, individuale, intra-psichica. Un buon termine di sintesi per designare le forme inconsapevoli del pensare “ecologico” potrebbe essere semmai *sensibilità estetica*, termine che Bateson considerò un possibile sinonimo di *ecologia della mente* (1968, ora in 1991). E alle ragioni “ecologiche” della bellezza ci richiama infatti ripetutamente Rosalba Conserva: a quella che Bateson chiamò anche *estetica dell'esser vivi*.

8. Il richiamo all'estetica non comporta qui una ridefinizione romanticheggiante o estetizzante delle figure socialmente designate a insegnare, ma l'ipotesi scientifica che le competenze richieste per insegnare abbiano a che fare con quelle forme implicite del pensare che per lo più immaginiamo confinate nelle attività “artistiche”:

Conosciamo poco di quel che fa grandi alcuni insegnanti [...] Diciamo vagamente che queste abilità dipendono dall'arte più che dalla scienza. Forse in questa metafora c'è della verità scientifica. (Bateson 1991, p. 255)

Non si tratta di preferire l'artistico allo scientifico, ma di pensarli in relazione non dualistica. Di assumere scientificamente che le ragioni dell'estetico non riguardano soltanto gli oggetti socialmente designati come “artistici”, ma l'insieme della nostra vita di relazione. Che la logica interattiva di cui sono intessuti i contesti sociali, e quelli formativi tra essi, è una logica estetica, una logica di bellezza-e-bruttezza. Di assumere, pertanto, che quando proviamo sentimenti di bellezza e bruttezza o di piacevolezza e spiacevolezza, rispetto a un contesto di apprendimento o a sue parti (noi stessi, altre persone, qualche sorta di idea...), non stiamo esprimendo meri “gusti privati” rispetto a degli oggetti posti di fronte a noi (dove: *de gustibus non est disputandum*), ma sottili modi di partecipare inter-attivamente, “dall'interno”, al farsi di quello stesso contesto (per cui: *de gustibus est disputandum*: cfr. Manghi 1994b). In questo senso, gli interrogativi intorno alla bellezza e alla bruttezza delle interazioni, dei processi e dei contesti di apprendimento non toccano aspetti, per così dire, ornamentali, da posporre responsabilmente a quelli essenziali, ma vanno al cuore stesso di quelle interazioni, di quei processi, di quei contesti. Si chiede appunto Bateson nella conversazione con Rogers, a proposito dei contesti di apprendimento:

Sono essi belli, brutti, distruttivi? E possono essere assolutamente micidiali, o possono essere le cose più eleganti del mondo. Io sono incline a pensare che quando parliamo di bellezza e di tal genere di cose è di questo [l'anatomia dei contesti e il come essi interagiscono] che stiamo realmente parlando. (in Kirschenbaum, Henderson, 1989, p. 185)

⁵ Rosalba Conserva opportunamente sottolinea in vari passaggi l'importanza del “biologico”, e insieme l'eterodossa accezione del termine, in Bateson (cfr. in particolare il capitolo 6°).

9. Chi, insegnante, programmatore o altro, sia uso a considerare la propria vigile *coscienza* come metro di misura del *fare* troverà forse tale *questione estetica* inutilmente ovvia, se non addirittura scoraggiante. Ma un siffatto esito “deprimente” è tutt’altro che scontato, come testimonia anzitutto il tono appassionato di questo stesso libro. Riconoscere limiti e rischi insiti nel *primato della finalità cosciente*, come lo definiva Bateson, può, al contrario, dischiudere spiragli inattesi. Anzitutto, alle possibilità inscritte nei raffinati linguaggi non-finalistici — emozionali, relazionali, sociali — che quotidianamente pratichiamo in virtù di competenze comunicative largamente inconsapevoli. Linguaggi più sensibili al gratuito, alla sorpresa, all’incontro, al bello, al mistero, alla meraviglia, di quelli che si affidano al vigile occhio della coscienza. Linguaggi tutt’altro che caotici, arbitrari, “irrazionali”, ma dotati, al contrario, di un rigore inflessibile. Dotati di sottili, ineludibili *ragioni*, insiste Bateson citando Pascal: *ragioni del cuore, che la ragione non conosce*. Che la ragione non può tradurre, senza tradirle, nei propri codici finalistici, usi cioè a pensare in funzione del *fare*. A pensare in forme *an-estetiche*, potremmo forse dire.

10. A scanso di equivoci: non ci stiamo chiedendo *come sono in realtà* i processi, le pratiche e i contesti di apprendimento, ma: *attraverso quale idea di apprendimento* siamo soliti interrogarci su quei processi, pratiche e contesti che chiamiamo, appunto, di “apprendimento”. Da questo punto di vista la parola “apprendimento” appare in grado di evocare, con la stessa immediatezza, due tipi differenti di paesaggi mentali, o mappe percettive. Può evocare anzitutto il *risultato* dei processi di insegnamento, e cioè di un *fare* progettato prima e realizzato poi (dall’insegnante o da altre figure o istanze sociali). E può evocare anzitutto il *farsi* stesso dei processi nel corso dei quali il risultato “apprendimento” ha luogo (mediato o no da propositi coscienti). Nel primo caso l’attenzione è sul come cambiano gli allievi. Nel secondo, sul come cambiano, a vari livelli, tutte le parti-in-interazione — l’allievo, l’insegnante, la classe, la scuola, le famiglie, i sistemi sociali, istituzionali e culturali connessi con la scuola, le varie credenze in gioco sulla natura del mondo in cui viviamo e nel quale può aver luogo questa strana “cosa” che chiamiamo “apprendimento”... Nel primo caso le identità delle singole parti-in-interazione sono un dato, preconditione del processo interattivo. Nel secondo vengono formandosi, nel tempo, in rapporto alle altre, proprio attraverso l’incessante interazione reciproca. Nel primo caso l’insegnante ha a che fare anzitutto con individui, scopi e mezzi. Nel secondo anzitutto con relazioni, processi e storie. Nel primo caso concorre ai contesti di apprendimento anzitutto attraverso il pensabile (coscienza pedagogica). Nel secondo anzitutto attraverso l’impensabile (sensibilità estetica): non soltanto, cioè, per le idee consapevoli che individualmente *ha*, ma anche per le idee inconsapevoli che “ecologicamente” è.

E naturalmente, quale delle due mappe sia migliore, non è dato sapere. Né interessa, qui. Qui interessa la differenza.

11. Heinz von Foerster disse una volta che per Bateson, del quale fu amico, il parlare di insegnamento era una sorta di alibi — *an excuse* — per non parlare di apprendimento. Ovvero: l’attenzione *fattiva* a cosa/come insegnare va spesso e volentieri a discapito dell’attenzione *sensibile* per i contesti di apprendimento. Più ci si *dà da fare*, meno si riesce a *pensare*. Più ci si abitua a pensare in modo “ovviamente” finalizzato al *fare*, più rischia di sfuggire la sottile, complessa trama interattiva attraverso la quale ha luogo quel *miraculum* — letteralmente: piccola meraviglia — che chiamiamo apprendimento. Di tale trama interattiva — emozionale, relazionale, sociale — l’insegnare è *parte*, insieme e in relazione

con molte altre, tramite complessi algoritmi di ordine estetico, ovverossia largamente inconsapevoli. Così come per il suono di uno strumento rispetto all'insieme di una sinfonia, l'esser-parte di un contesto non è un *esser-determinato* dal contesto. È un *esser parte creativa*: co-generatrice, insieme e in relazione con le altre, circolarmente, dello stesso contesto di cui è *parte*. Delle sue cose piccole come di quelle grandi. Delle sue cose buone come di quelle cattive. Delle sue cose belle come di quelle brutte.

Non sarà, potremmo chiederci allora, che tanta “storica” ansia di *fare gli italiani*, e insieme tanto mesto e volenteroso interrogarci sulle sconfitte delle nostre campagne pedagogiche, sono in qualche misura figli di un'altrettanto “storica” *excuse* per non parlare di apprendimento? Figli, cioè, di una disattenzione, in qualche modo sottilmente costitutiva, al *farsi* degli “italiani”? Non sarà, insomma, che la delusione rispetto alle nostre sacrosante attese — formazione morale e civile, promozione sociale, abolizione delle disuguaglianze, inserimento lavorativo — si nutre anche della nostra stessa fiducia nella “potenza” della Scuola intesa come Insegnamento?⁶ Una fiducia i cui costi crescenti, e crescenti proprio con le delusioni, gravano in forte misura, non a caso, sulle spalle già provate, abituate a *darsi da fare*, dell'Insegnante, specie se *volenteroso*?

12. Portando l'attenzione su un modo *estetico* di pensare i processi di apprendimento, in tempi “depressi” per il mestiere di insegnare, questo libro si prova a smuovere consolidate abitudini e inerzie “pedagogiche”, contribuendo a conferire un profilo etico “alto” alla questione della professionalità degli insegnanti, troppo spesso smarrita tra improvvisazioni ministeriali, ansie famigliari, stanchi burocratismi, tecnicismi velleitari, slanci “volenterosi” sempre meno convinti, ribellismi corporativi, lamenti ormai ritualizzati. Non si tratta di *diventare batesoniani* — come dire, con Elias Canetti (1993, p.47): impiccarsi alle classificazioni del proprio filosofo preferito. Si tratta, scrive l'autrice, di apprendere a “ripensare in modi diversi a ciò che [si è] sempre pensato”. Di abitare le consuete pratiche di apprendimento come si abita qualcosa di desueto, nuovo e misterioso: qualcosa di *miracoloso*, anche, con tutto il bello e il terribile di cui tali pratiche sono fatte e *si fanno*. Con le seduzioni e i tremori che esse comportano. A questo, anzitutto, rinvia la differenza, tracciata da Bateson, tra sé come uomo di pensiero e Rogers come uomo d'azione. Non certo a un'assai poco “ecologica” teoria della personalità: faccio così perché *sono fatto* così. E neppure a un'impersonale teoria del ruolo: faccio così perché è il mio mestiere: gli “operatori” hanno da *fare*, gli studiosi da *pensare*. Quella differenza rinvia, piuttosto, a una questione di stile. Non di “teoria”. A una questione di modi del pensare. Uno pedagogico, uno estetico. Uno frontale, uno autoriflessivo. Uno orientato al controllo, uno sensibile alle relazioni. Uno attento al *fare*, uno attento al più ampio *farsi* di cui ogni *fare* — e beninteso ogni *pensare* — è parte. E l'uno o l'altro possono caratterizzare le pratiche degli “operatori” come quelle degli studiosi. Lo studiare dell'insegnante come quello del ricercatore. Per l'uno come per l'altro può valere l'invito di Bateson, che anche all'insegnante Rosalba Conserva piace infatti citare:

⁶ Talora anche il bel libro di Starnone citato in precedenza parrebbe tentato da quella che potremmo chiamare un'epistemologia della “potenza delusa” (cfr. p. 56: “...fare della scuola un luogo tale da assorbire in sé la potenza che sprigionava la casa del mio compagno irraggiungibile...”). Non si vuol qui suggerire, ovviamente, di abbandonare ogni speranza di mutamento sociale riposta nella scuola, ma di riflettere sul circolo “vizioso” potenza/delusione — che sottrae possibilità, semmai, ai cambiamenti.

Non dovremmo consentire all'imperfezione della nostra comprensione di alimentare la nostra ansia e di aumentare così il bisogno di controllo. I nostri studi potrebbero piuttosto ispirarsi ad una motivazione più antica, anche se oggi appare meno rispettabile: la curiosità per il mondo di cui facciamo parte. La ricompensa per questo lavoro non è il potere ma la bellezza. (Bateson, 1994b, p. 32)

Bibliografia

- Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine, New York (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson, G. (1991), "The Moral and Aesthetic Structure of Human Adaptation", paper (1968), in G. Bateson, *A Sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, ed. by R. E. Donaldson, Harper Collins, New York, pp. 253-257.
- Bateson, G. (1994a), *Ecologia e flessibilità nella civiltà urbana* (con un testo di M. Falghera: "Un gioco delle ciliege beriche"), Moro Silo, Zovencedo (VI).
- Bateson, G. (1994b), "Cos'è l'uomo?", in S. Manghi, a cura di, *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano, pp. 27-32.
- Bottani, N. (1994), *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna.
- Canetti, E. (1993), *La tortura delle mosche*, Adelphi, Milano.
- Cavalli, A. (1991), "L'insegnante depresso. Un ceto professionale di fronte ai valori che cambiano", in *Il Mulino*, anno XL, n. 335, pp. 465-472.
- Cavalli, A., a cura di (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Cini, M. (1994), *Il paradiso perduto. Dall'universo delle leggi naturali al mondo dei processi evolutivi*, Feltrinelli, Milano.
- Iacono, M. A. (1994), "Gregory Bateson: aspetti epistemologici della critica al dualismo, in S. Manghi, a cura di (1994a), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano, pp. 255-266.
- Iacono, M. A. (1995), *Tra individui e cose*, Manifestolibri, Roma.
- Kirschenbaum, H., Henderson, V. L., eds (1989), *Carl Rogers: Dialogues. Conversations with Martin Buber, Paul Timmich, B. F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polany, Rollo May, and Others*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Manghi, S. (1990), *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*, Feltrinelli, Milano.
- Manghi, S. (1994b), "Del bello e del buono Per un'estetica delle pratiche formative in ambito socio-sanitario", in M. Ingrosso, a cura di, *La salute come costruzione sociale. Teorie, pratiche, politiche*, Angeli, Milano, pp. 150-179.
- Manghi, S., a cura di (1994a), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Anabasi, Milano.
- Manghi, S. (1995), "Dove mi porta il cuore? Estetico e morale nelle relazioni d'aiuto", in *Animazione sociale*, nn. 8/9, pp. 10-29.
- Perticari, P. (1995), *Insegnamento/apprendimento. Reciprocità e sorpresa nel vis-à-vis quotidiano a scuola*, Anabasi, Milano.
- Perticari, P., Sclavi, M., a cura di (1994), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano.
- Rescalli, G. (1995), *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*, La Nuova Italia, Firenze.
- Sclavi, M. (1989), *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Feltrinelli, Milano.
- Soldani, S., Turi, G., a cura di (1993), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, 2 voll., Il Mulino, Bologna.
- Starnone, D. (1995), *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volonteroso*, Feltrinelli, Milano.