

Tempo e tempi nel rapporto docente/alunno

Silvano Tagliagambe

Facoltà di Architettura- Università degli studi di Sassari-Sede di Alghero

Prefazione

Nella vita e nell'esperienza di tutti noi il tempo si presenta con volti diversi. C'è *Xpovog*, che divora uno dopo l'altro i suoi figli, gli istanti, ed è quindi strettamente associato con l'idea di successione, di divenire, di svolgimento, sviluppo e processo. Ma c'è anche *Atovv*, cioè 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 c'è, ancora, *Kaipog*, vale a dire la giusta misura del tempo, 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.

Tutti questi diversi volti del tempo sono importanti per i processi di apprendimento, che rinviano, esplicitamente, all'idea di sviluppo, di maturazione, di crescita *nel tempo* e *con il tempo*, appunto, e che quindi non possono fare a meno di misurarsi e di fare i conti con questa dimensione. Basta pensare a un aspetto, opportunamente messo in rilievo da Edoardo Boncinelli in un suo recente libro¹, in virtù del quale possiamo pensare alla coscienza come a una serializzazione forzata di molti eventi mentali, per loro natura paralleli. In Tale processo una collezione più o meno estesa di neurostati si trasforma in uno psicostato. Tali processi potrebbero già essere compresi come risultato di un fenomeno di sincronizzazione dell'attività nervosa dei vati neuroni presenti in un certo numero di aree cerebrali diverse. Secondo questa ipotesi l'affiorare alla coscienza di una serie di eventi mentali corrisponderebbe al passaggio di un certo numero di gruppi di neuroni da uno stato di oscillazione disordinato e asincrono a uno più ordinato e sincro.. Una volta che un complesso di processi paralleli è confluito in uno stato di coscienza non può più venire ricostruito nei dettagli: non si può cioè risalire da uno psicostato ai neurostati che lo hanno determinato. Strettamente connessa con questo processo è la sensazione del trascorrere del tempo interiore.

Da questo punto di vista si può assimilare ogni atto di coscienza a una specie di clessidra. Un complesso di eventi nervosi paralleli viene costretto per un breve istante a serializzarsi, per dar luogo a una presa di coscienza e all'eventuale progettazione di un'azione, ma subito dopo riguadagna il suo andamento parallelo necessario per il compimento dell'azione stessa, che richiede l'attivazione concertata di un certo numero di muscoli, che dev'essere a sua volta controllata in tempo reale attraverso un continuo flusso di percezioni che servono a monitorarne l'esecuzione. Il momento della coscienza corrisponderebbe quindi alla strozzatura della clessidra. Prima tutto è parallelo. Dopo, tutto ritorna parallelo. La contemplazione cosciente corrisponde al breve istante della serialità.

Quanto dura questo istante? Secondo i casi, ha una durata compresa tra i 250-300 millisecondi e una ventina di secondi, con una media di 2-5 secondi. Un gran numero di esperimenti indicano che 250-300 millisecondi sono necessari perché un qualsiasi stimoli, interno o esterno, giunga alla coscienza e possa venire "interpretato". Un episodio di coscienza non può quindi durare di meno. Ma non può nemmeno durare più di quanto possa essere sopportato dalla nostra memoria di lavoro, la cui estensione varia un po' da persona a persona, ma non supera appunto la ventina di secondi. Questo

¹ E. Boncinelli, *Io sono, tu sei. L'identità e la differenza negli uomini e in natura*, Mondadori, 2002, pp. 163-167.

è il tempo massimo durante il quale possono persistere nella nostra mente sensazioni, pensieri e ricordi che vi si sono affacciati.

Si può quindi parlare di presente dinamico come collezione di episodi di coscienza, ciascuno dei quali rappresenta un atomo di tempo interno, una breve finestra temporale dai contorni sfumati. Si tratta di un processo dinamico che forgia sintatticamente e semanticamente la nostra percezione del mondo circostante e delle nostre azioni.

Quella che noi chiamiamo coscienza, o vita interiore, è quindi una collezione di atomi di presente. Ogni atomo di presente inizia, si mantiene per qualche istante e decade, per lasciare spazio mentale a un altro atomo di presente. Noi non abbiamo assolutamente consapevolezza di questa estrema frammentazione della nostra coscienza. Essa ci appare come un continuo, anzi come un continuo presente. Ciò è dovuto “al supremo degli inganni orditi alle nostre spalle dalla corteccia cerebrale, la quale ci fornisce una visione sempre ‘ragionevole’, unitaria e continua, dei contenuti della nostra vita mentale interiore”². In realtà, però, quest’ultima è il risultato di una costruzione, di uno sforzo di tenere insieme, in un insieme il più possibile coeso e armonico, che proprio per questo assume i tratti di una continuità, un coacervo spezzettato di istanti differenti.

Vista da questa prospettiva la coscienza è il frutto della *συνωδία*, dell’accordo, della consonanza, del concerto fra componenti a se stanti, cioè di un continuo lavoro di armonizzazione di questi ultimi e di disposizione all’interno di un mosaico che appaia il più possibile unitario e coeso. E l’attività di un buon insegnante consiste, in buona parte, proprio nella capacità di accompagnare, sostenere, potenziare questo sforzo, dotando l’allievo degli strumenti più idonei a portarlo a compimento con successo.

Ecco perché questa attività ha a che fare, inevitabilmente e intrinsecamente, con la questione del tempo; ed ecco perché può essere fruttuosamente accostata alla musica, che è un’arte *cronologica*, così come la pittura è un’arte *spaziale*. Come ha scritto un grandissimo compositore, Igor Strawinsky, la musica “suppone prima di tutto una certa organizzazione del tempo, una ‘crononomia’, se ci si consente questo neologismo”³.

La *crononomia*, cioè l’efficace organizzazione e gestione del tempo, è anche, per i motivi addotti, il segreto del buon insegnamento. Ecco perché vale la pena esplorare questo tema in un momento, come quello attuale, nel quale sta emergendo chiaramente come uno dei nodi cruciali del processo di riforma della scuola e dalla fase di sperimentazione che lo deve precedere e poi accompagnare l’idea di introdurre, nel piano degli studi delle scuole dai 6 ai 18 anni, i cosiddetti Laboratori a rete e per gruppi piuttosto che per classi (obbligatori per offerta istituzionale, facoltativi per gli studenti e le famiglie). Quest’idea rompe infatti la tradizionale rigidità dell’orario scolastico, e dunque della gestione del tempo nei processi di insegnamento/apprendimento, e introduce la possibilità di una gestione flessibile e personalizzata dei piani di studio e di una parte dell’orario (quello facoltativo) utilizzabile per il consolidamento, lo sviluppo o il recupero degli apprendimenti. Se ne può e se ne deve discutere: ma è certo che essa ha, comunque, il merito di considerare il tempo come un processo da gestire anche in modo creativo, e non soltanto come una regolarità, implacabilmente scandita da un orologio, che disciplina la vita della classe e la suddivide, in modo vincolante, in quantità fornite dalla misura stabilita dall’orario.

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,

² *Ibidem*, p. 168.

³ I. Strawinsky, *Poetica della musica*, Edizione Curci, Milano 2000, p. 26.

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"⁴.

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.

⁴ *Ibidem*, p. 7.

2. Il duplice significato della *μιμησις*.

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 *μιμησις*. 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.

Da questo punto di vista la mimesi è imitazione, rappresentazione, immagine, ritratto, rappresentazione teatrale (Aristofane). Come sottolineava con acume un altro scrittore, C.E. Gadda, il prevalere di questa prima accezione ha portato all'egemonia del metodo, concepito come "l'insieme de' canoni con cui il noto viene imitato e riprodotto (...) Questa mimesi o epitome o metodo è quindi soltanto un battere strade già note, dopo l'angusta e laboriosa recognitio che il reale opera, originalmente deformandosi e *invenendo* (*invenire* latino)"⁵. Questa egemonia si esprime "in una sorta di voluta schiavitù dello spirito alla materia dell'opera: il vizio è qui nell'artificio del metodo, che sopravvaluta fino all'ossessione il vincolo fra pensiero e materia (...) La materia ha le sue preminenti ragioni, si dirà, e sono le ragioni del necessario, dell'ineluttabile. Le ragioni della materia sono una premessa obbligatoria. D'accordo. Ma l'opera d'arte esprime, se non altra cosa, un tentativo di superamento del materiale e del finito: e non vuol essere lezioso indugio della mano sullo strumento, o sul mezzo espressivo. L'anima deve prevalere sul corpo, anche nell'arte. Questa voluta e ricercata schiavitù, questa carezzata necessità, comportano a loro volta una specie di bamboleggiamento tecnico, o ancora un manierismo insistente che si sovrappone tedioso alla ingenuità effettiva della rappresentazione"⁶

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"⁷.

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 ancora 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 fremito, preso nell'empito della mimesi terpsicorea"⁸.

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

⁵ C.E. Gadda, *Meditazione Milanese*, a cura di G.C. Roscioni, Torino, 1974, p. 284.

⁶ C.E. Gadda, *La mostra d'arte sacra*, in *Il tempo e le opere. Saggi, note, divagazioni*, Adelphi, Milano, 1982, pp. 129-130.

⁷ W. Tatarkiewicz, *Storia dell'estetica*, Einaudi, Torino, 1979, p. 30.

⁸ C.E. Gadda, *La Madonna dei filosofi*, Einaudi, Torino, 1963, pp. 17-18.

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"⁹.

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 *μῦσις*, 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 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"¹⁰. Egli mira cioè a catturare l'attenzione, prima ancora che attraverso il riferimento a un oggetto o a una descrizione, mediante, appunto, *l'azione del canto* come espressività o affettività. Quella che viene così messa in rilievo ed esaltata è la natura di "gesto corporeo" e di azione che la lingua orale esibisce e che ne fa, prima ancora che uno strumento di emissione e comunicazione di segni e strumento di un patrimonio simbolico fuori di essa, e comunque accanto a queste funzioni, l'espressione di un "ritmo", di una "sequenza motoria" che struttura il succedersi di sonorità e gli dà forma senza l'intervento del "senso". Questo tipo di uso della lingua orale è ciò che dà origine alla *ritmica*, come modalità in qualche modo spontanea di composizione e struttura dei versi, fatta "a orecchio" e senza maggiore osservazione che di certa "cadenza", e che proprio per questo si distingue dalla *metrica*, che è invece una tecnica specifica, che si vale, come nel caso di quella latina, di determinati piedi e di una rigorosa legge di quantità, e che costituisce pertanto il complesso dei sistemi di versificazione, per lo più peculiari e differenziati, tipici di una determinata cultura o letteratura, di un particolare periodo storico, di un singolo poeta. Questo modo di utilizzare la lingua è governato dalla "potenza dell'accento", base della prosodia delle lingue antiche, cioè di quell'insieme delle regole che nella poesia greca e latina, ad esempio, riguardano la quantità o la durata sillabica in sé e nel complesso della parola e del verso. Qui siamo dunque in presenza di particolarità accessorie, quali l'intonazione, l'aspirazione, la quantità, che indipendentemente dal significato e dall'articolazione fondamentale di un suono, concorrono ad attuare quest'ultimo nella parola.

La modulazione della voce del poeta è ispirata e guidata da quello che D'Annunzio chiamava "l'infinito e innumerabile ritmo", individuandone correttamente la "natività nell'esemplar corpo umano"¹¹: essa è dunque un tipico esempio di quella forma espressiva, incarnata nel gesto fisico e nell'azione, cui fa riferimento la seconda accezione di *μῦσις*. A differenza della prima, la quale orienta verso un'idea della percezione come risultato di un'egemonia della realtà esterna, che detta e in qualche modo impone ai nostri sensi e al nostro apparato cognitivo le forme e le strutture che la caratterizzano, questa seconda pone appunto in primo piano il contributo che alla costruzione di queste forme e strutture forniscono gli stati interni dell'uomo. Essa fa così emergere un aspetto che viene messo in rilievo con grande decisione da Berthoz: il fatto cioè che se prendiamo in considerazione quel complesso processo di integrazione, da cui scaturisce il significato di un messaggio qualunque, dobbiamo convenire che "è il campo ricettore, e non lo spazio esteriore, ad essere il sistema di referenza pertinente per questa integrazione. Questo processo di fusione si realizza nello spazio dei campi ricettori e non ricostruendo a livello centrale lo spazio cartesiano esterno"¹². Osservazione che ben si inserisce all'interno dell'approccio teorico generale proposto dal libro di cui stiamo parlando, ben sintetizzato da un passo successivo: "*La percezione non è una rappresentazione: è un'azione simulata e proiettata sul mondo*. Il quadro che ne risulta non è un insieme di stimoli visuali: è un'azione percettiva del pittore che ha tradotto, col suo gesto, su un

⁹ F. Carmagnola, *Il presente che appare. Varela e la fenomenologia*, 'Plutiverso', , 4, 2001, p. 113.

¹⁰ 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.

¹¹ G. D'Annunzio, *Prose di ricerca, di lotta, di comando*, vol. II, Milano, 1954, p. 716.

¹² A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw Hill, Milano, 1998, p. 73.

supporto vincolante un codice che evoca immediatamente non già la scena rappresentata, ma quella che egli ha percepito. Il dipinto ci colpisce perché è riuscito a riprodurre all'inverso il miracolo delle immagini di Lascaux. Io guardo il quadro invece del pittore che vi ha proiettato la sua attività mentale. Il genio è colui che mi guida a percepire come lui"¹³.

3. Tempo dell'orologio e tempo del cuore.

Questa seconda idea di *μυησις* 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, può aiutarci a dipanare alcuni degli aspetti nei quali si presenta la matassa intricata del tempo nei processi di insegnamento/apprendimento. In questi ultimi abbiamo infatti a che fare anche con 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".. E' il tempo dell'esperienza vissuta, che regola sui battiti del cuore, i quali possono essere accelerati, possono essere lenti, avere varie periodicità, per cui la scansione del tempo che si ricava da essi è assai diversa da quella fissata dal 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 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'impovertimento 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 impovertimento 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 *Xpovos*, con l'idea di successione, di divenire, di svolgimento, sviluppo e processo, ma anche con *Αωv*, cioè con l'idea di durata, dell'intero spazio

¹³ *Ibidem*, p. 124 (Il corsivo è mio).

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 *συνῳδια*, 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*¹⁴ e alla quale, non a caso, ha fatto riferimento anche Napolitani, citando l'esperienza di Telmo Pievani, un filosofo anche lui, che ha scritto un bellissimo libro sull'evoluzione e il quale" 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.

Dirigono (usa proprio la metafora del dirigere) le sensazioni, le modulano, le attutiscono fino a quasi scomparire, le esaltano fino a dare orgasmo".

Il sempre più frequente riferimento a questa categoria fa tornare d'attualità la splendida analisi proposta già nel 1909 da Arnold Van Gennep con il suo volume *Les rites de passage*¹⁵, al quale non a caso si guarda con crescente interesse, come dimostrano le sue riedizioni recenti. In quest'opera si sottolinea come nell'esistenza sia dei soggetti individuali, sia di quelli collettivi le tappe più importanti siano spesso contrassegnate da una categoria di rituali che hanno la funzione di prepararli al passaggio da un determinato stadio o posizione ambientale e sociale a un altro, o da una particolare categoria sociale, da un'area spaziale, da una fase stagionale o cosmica a un'altra. Si tratta, quindi, di *riti di mediazione* volti, fondamentalmente, a fare in modo che coloro che vengono sottoposti ad essi riconoscono l'importanza e la straordinarietà del momento in cui si supera la transizione tra stadi diversi integrandoli in una successione di attività socialmente riconosciute, in modo da assicurare una certa continuità spaziale, temporale e simbolica. Essi, dunque, fungono da elementi di collegamento strutturato fra realtà e ambiti sociali normalmente distinti.

Questa analisi è stata successivamente ripresa e approfondita da V. Turner in una serie di saggi pubblicati negli anni '70¹⁶, nei quali si dedica particolare attenzione alla fase liminare, "Betwixt and

¹⁴ S. Tagliagambe, *L'epistemologia del confine*, Il Saggiatore, Milano, 1997.

¹⁵ A. Van Gennep, *Rites de passage*, The University of Chicago Press, Chicago, 1960 (tr. it. *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1985)

¹⁶ In particolare *Liminal to liminoid in play, flow and ritual: an essay in comparative symbology*, 'Rice University Studies', 60-4, 1974, pp.53-92; *The forest of Symbols*, Cornell University Press, Ithaca, 1977 (in particolare il saggio "Betwixt and Between: the liminal period", pp. 93-111; "Variation on a theme of liminality", in S.F. Moore-B.G. Myerhoff (ed), *Secular Ritual*, Van Gorcum, Amsterdam, Assen, 1977, pp. 36-52; "Frame, flow and reflection: ritual and drama as public liminality", in M. Benamou - C. Caramello (ed), *Performance in Postmodern culture*, Coda Press,

Between", allo stato intermedio, "né carne, né pesce", una situazione, quindi, di "non esistenza", di "nullità" che però è solo apparente, in quanto è la *componente essenziale del movimento, della trasformazione*, in quanto si presenta come *l'ambito della possibilità pura*, da cui possono sorgere nuove configurazioni di idee e di relazioni.

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 non è certo strana o sorprendente questa riscoperta delle *modalità culturali trasformazionali*, per impedire fratture tra sistemi e varietà completamente chiusi tra di loro e reciprocamente impermeabili e sordi. La categoria del *tra* diventa, di conseguenza, fondamentale: e l'attenzione si sposta dai processi sociali, politici ed economici centrali ai loro *margini*, concentrandosi sulle loro *interfacce* e *dimensioni tacite*.

Più recentemente è stato Franco Cassano a ricordarci 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"¹⁷. 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"¹⁸.

Il pensiero meridiano è, dunque, quello che "ha confidenza con il *trans*, sia quello del *tradire*, premessa di ogni capacità di riconoscere la legittimità di altri punti di vista sul mondo, sia quello del *tradurre*, del trasportare il senso da un altro universo nel proprio, che quello del *tradere*, della fedeltà a una tradizione, di una continuità che acquista valore solo se non si chiude su se stessa, ma accetta la sfida che le viene dalle altre"¹⁹.

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 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

Madison, Wisconsin, 1977, pp. 33-55; *Social Dramas and stories about them*, Critical Inquiry', 77-1, 1980, pp. 141-168.

¹⁷ F. Cassano, *Sapere di confine. La frontiera come luogo epistemologicamente più alto*, 'Pluriverso', 1-97, pp. 22-30

¹⁸ *Ibidem*, p. 28

¹⁹ *Ivi*

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"²⁰.

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, 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"²¹.

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. L'intero Rapporto della Commissione Boissonnat²² è costruito attorno a questa nuova esigenza, che sconvolge le biografie stabilite, le rende più complesse e frastagliate, meno "normali", frastaglia le mappe della vita, rende sempre meno affidabili gli stereotipi, trasforma le eccezioni in regole, fa scomparire le tradizionali cesure tra periodi dedicati ad attività diverse, inverte le sequenze abituali, insomma richiede una nuova organizzazione dei tempi più fluida e meno gerarchizzata e "automatica", un nuovo modo di vedere le cose e la vita, un nuovo linguaggio.

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 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 disinvolte.

²⁰ G. De Michelis, *Aperto, molteplici, continuo. Gli artefatti alla fine del Novecento*, Dunod, Milano, 1998, pp. 36-37

²¹ C. Saraceno, *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili?* 'Stato e Mercato', n.33, 1991, p. 437)

²² J. Boissonnat, *Le travail dans Vingt ans*, La Documentation française, Commissione delle Comunità europee. Livre Blanc sur l'éducation et la formation. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles, 1996

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"²³.

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 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 studiosi²⁴ 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 *tempo guadagnato* a tutti gli effetti, da valorizzare e potenziare con opportune strategie formative.

5. Il tempo della riflessione e della maturazione.

"Il mondo ruota intorno agli inventori di valori nuovi -invisibilmente esso ruota. Ma il popolo e la fama ruota intorno ai commedianti: così va il mondo.

Il commediante ha spirito, ma poca coscienza dello spirito. Egli crede sempre a ciò con cui gli riesce di suscitare la fede più intensa -la fede in *se stesso!*

Domani avrà una nuova fede e doman l'altro un'altra ancora più nuova. Simile al popolo, egli ha rapidi sensi, e umori mutevoli.

Sconvolgere -ciò significa per lui: dimostrare. Far perder la testa -ciò significa per lui persuadere. E il sangue è per lui la migliore delle ragioni.

Una verità che si insinui solo in orecchie fini, la chiama menzogna e nullità. Certo, egli crede solo a dèi che facciano gran fracasso nel mondo!

²³ T. Winograd, F. Flores, *Calcolatori e conoscenza. Un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Mondadori EST, Milano, 1987, p. 85

²⁴ B. Mc Gilchrist, "The intelligent school", Chapman, 1997.

Il mercato è pieno di buffoni solenni - e il popolo esalta i suoi grandi uomini! questi sono per lui i padroni del momento"²⁵.

Zarathustra, l'uomo che ha colto la conoscenza misterica, ci pone di fronte a un autentico e riuscito esercizio di preveggenza: queste sferzanti parole, raccolte e fissate sulla carta da Nietzsche, costituiscono a mio parere la migliore descrizione di un certo modo di intendere la cultura e la funzione degli intellettuali oggi. Ma forse non si tratta di preveggenza, ma solo della forza dell'eterno ritorno, la dottrina di cui Zarathustra è il vate, che fa sì che ogni gesto, ogni sentimento, ogni comportamento sia destinato a riproporsi tale e quale in un futuro prossimo: per cui il mago sapiente parla solo del suo tempo e si limita a descriverne i protagonisti e i costumi, ma queste sue parole valgono, ovviamente, anche per le fasi in cui le situazioni descritte ritornano.

Sarebbe difficile negare, per limitare lo sguardo al nostro piccolo mondo, che oggi il mondo della divulgazione culturale in Italia sia caratterizzato per lo più dalla presenza invadente di commedianti che sono convinti d'averne spirito, ma certo non ne hanno alcuna coscienza; che hanno fede soltanto in se stessi; che mutano *credo*, opinioni e giudizi dall'oggi al domani; e così facendo contaminano, disorientano, fanno perdere la testa. Che anziché dimostrare sconvolgono; ché anziché analizzare e informare fanno gran fracasso.

Non varrebbe la pena occuparsene e sarebbe anzi giusto far calare sulle loro gesta e prodezze le uniche cose che non tollerano, e cioè il silenzio e l'indifferenza, che mortificano il loro ossessivo bisogno di protagonismo, se non ci fosse un problema generale di cui sarebbe invece colpevole disinteressarsi: quello dell'opinione pubblica, divenuta sempre più importante nella società attuale. Opinione che è inevitabilmente condizionata dalle tecniche e dai mezzi che la fanno nascere, la informano, la formano, la diffondono e ne permettono l'operatività. Così la *qualità dell'opinione pubblica* dipende comunque in una certa misura, anche se in modo non certo automatico e meccanico, dalla *qualità dell'informazione* disponibile: al punto che, come sottolinea ad esempio Habermas, la mancanza di mezzi di comunicazione di massa che siano capaci di assicurare un contesto comunicativo di partecipazione democratica favorisce il diffondersi di una cultura diffusa appagante ed evasiva, senza alcun interesse per i fatti e il dibattito politico e senza la minima partecipazione agli eventi qualificanti della vita sociale. Cultura che Habermas definisce "opinione non pubblica", contrapponendola alla "opinione quasi pubblica" di intellettuali e gruppi capaci di una riflessione e di un'azione critica nei confronti del potere e dello *status quo*, ma isolati e non in grado di incidere sugli orientamenti delle masse.

Tra i problemi di maggior peso e importanza che le società avanzate, in tutto il mondo, si trovano a dover affrontare vi è, senza dubbio, anche quello dell'opinione pubblica: cioè di quella che F. Morlion definiva, già nella prima metà del nostro secolo, "il complesso delle idee, dei sentimenti, delle tendenze, che secondo determinazioni speciali delle facoltà superiori, spinge un considerevole gruppo di uomini a reagire e agire identicamente di fronte a certi fatti di attualità connessi ai problemi della vita sociale"²⁶. Forma di adesione, quindi, che si riferisce a una presa di posizione volontaria (opinione) assunta da un gruppo, più o meno vasto, di persone unite provvisoriamente sotto l'influenza di un giudizio e di una valutazione comune.

La difficoltà oggettiva, nonostante la diffusione dei sondaggi d'opinione, di avere costantemente il polso di questo che rimane l'unico strumento popolare di partecipazione politica e di controllo della rappresentanza delegata nelle istituzioni ai più diversi livelli, induce spesso ad aderire a una definizione strumentale di opinione pubblica, identificandola con gli *strumenti della comunicazione sociale* (soprattutto giornali e televisioni) portatori di essa. Da questo punto di vista, dunque, si dà per scontato che gli orientamenti dell'opinione pubblica coincidano con gli orientamenti e le linee di tendenza prevalenti nel mondo dei *mass media*, che diventano proprio per questo un fattore di influenza e di incidenza tutt'altro che secondario sulle scelte di uomini politici e di governo. In questo modo il cerchio si salda: qualità dell'informazione, qualità dell'opinione pubblica, qualità

²⁵ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, tr. it., Adelphi, Milano, 1976, pp. 58-59

²⁶ F. Morlion, *Filosofia dell'opinione pubblica*, EIS, Roma, 1949, p.12

della politica diventano elementi che si richiamano e si influenzano a vicenda, al punto che o riescono a decollare insieme, o, al contrario, diventano vittime di uno di quei supplizi preferiti da Tiberio: il vivo legato al morto, costretto a dibattersi in un lungo "corpo a corpo con la morte" fino a che non ne verrà, inevitabilmente, sopraffatto.

Questa situazione, già di per sé densa di problemi e interrogativi, è ulteriormente appesantita dall'inquietante metafora biologica N. Postman propone in *Technopoyl*, avanzando l'idea che oggi siamo un po' tutti vittime di una sorta di AIDS (*Anti-Information Deficiency Syndrome*) culturale²⁷, dovuta al crescente indebolimento di ogni sorta di sistema immunitario rispetto all'informazione. Perdono via via forza e incidenza le strutture sociali e culturali che un tempo fungevano da potenti *filtri* di quest'ultima e la selezionavano: la religione (nel testo sacro c'è tutto ciò che è essenziale sapere); la famiglia (con la tendenza dei genitori a scegliere le forme comunicative ed espressive dei figli, imponendo determinati libri e temi di conservazione e vietandone altri); la scuola (che costituisce la tradizione culturale, le dà forma e la perpetua, trasmette i contenuti che ogni sistema sociale considera fondamentali); la scienza (che attraverso la creazione delle scuole, la diffusione dei manuali, l'incidenza che hanno all'interno di essa quelli che Kuhn chiama i "paradigmi" tende, in ogni fase del suo sviluppo, a fornire un modello di problemi e soluzioni accettabili da parte di tutti coloro che praticano un certo campo di ricerca) e così via. Il risultato è il caos informazionale che oggi ci opprime e ci soffoca da ogni lato e all'interno del quale è sempre più difficile trovare prescrizioni e orientamenti.

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, i commedianti di cui parla Zarathustra.

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 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

²⁷ N. Postman, *Technopoly*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993

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”²⁸, il tempo della scuola, quando si misura con i capolavori di cui cerca di trasmettere il senso e il valore, non può che essere *Αἰών*, cioè la durata, la permanenza, e non già l’incessante divenire e avvicinarsi di *Χρόνος*.

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.

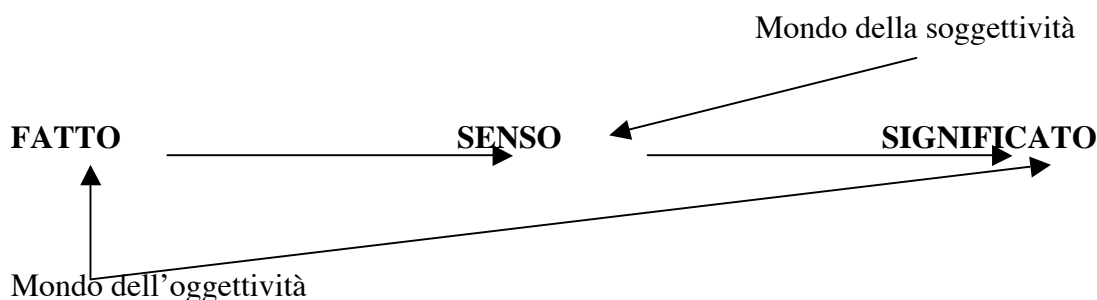
Questa ipotesi si basa dunque sull’idea che i concetti scientifici, via via che vengono acquisiti, ristrutturino le rappresentazioni individuali, che, proprio per il loro carattere spontaneo e inconscio tendono spesso a trasformarsi in automatismi, che sfuggono al controllo del pensiero critico, e le innalzano 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 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

²⁸ M. Bachtin, *L’auote e l’eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di C. Strada Janovic, Einaudi, Torino, 1988, p. 344.

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"²⁹

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"³⁰. 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 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

²⁹ A. Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 53.

³⁰ *Ibidem*, p. 56.

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. *Καιρος* : 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 stenta 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.

Il risultato è una condizione di precarietà e di "rischio diffuso", nella quale, come sottolinea A. Giddens in un saggio intitolato, significativamente *Cogliere l'occasione. Le sfide di un mondo che cambia*, "le grandi istituzioni non possono più mantenere gli impegni del contratto sociale come avveniva in precedenza (...) Dobbiamo prenderci cura di noi stessi, in quanto oggi non possiamo sperare che lo facciano le grandi istituzioni"³¹.

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 percepite come "basilari", come "nuclei essenziali e irrinunciabili" si sono moltiplicate, ed è sempre più in crisi l'idea di una razionalità puramente formale e strumentale, standardizzata in quanto

³¹ A. Giddens, *Cogliere l'occasione. Le sfide di un mondo che cambia*, Carocci, Roma, 2003.

basata sul calcolo delle conformità e adeguatezza dei mezzi rispetto ai fini, e quindi come tale gestibile dall'esterno e dall'alto, in base a valutazioni e a regole che prescindono dal riferimento a specifici contesti e ai loro tratti distintivi.

Quello che viene avvertito da molti come inquietante e minaccioso è proprio la tendenza a estirpare le diversità sociali e culturali e a produrre una forzata assimilazione e integrazione di tradizioni e di civiltà che, storicamente, hanno impostato in modo difforme il loro rapporto con l'ambiente naturale e sono pervenute a diverse modalità di organizzazione dei rapporti interindividuali. Se infatti è vero (e lo è certamente) che l'etica ha comunque a che fare con l'appartenere e con l'appartenersi, e dunque con l'identità dei soggetti collettivi, qualunque processo che miri a intaccare o, addirittura, a dissolvere nell'uniformità di una cultura e di comportamenti indifferenziati ed omogenei questi soggetti e le loro culture e tradizioni, e quindi a intaccare la loro identità, diventa *eticamente discutibile e censurabile*, come sostengono vari psicologi e studiosi di scienze politiche e sociali, che negli ultimi anni hanno scritto a proposito delle differenze epistemologiche tra culture e delle conseguenze positive che ne scaturiscono.

Il "mutamento di pelle", che la ricerca scientifica sta subendo soprattutto negli Stati Uniti, induce molti a pensare che anch'essa sia coinvolta in questo processo di espansione di un pensiero che ha la pretesa di presentarsi non solo come l'unico depositario legittimo del sapere, ma anche come il sistema di regolazione più "efficiente" della vita delle persone e delle comunità e delle loro modalità di organizzazione. La quotazione in borsa delle imprese scientifiche, l'arruolamento crescente di personale universitario molto qualificato da parte di imprese private, il finanziamento diretto, da parte di privati, dell'attività dei laboratori e delle ricerche accademiche fanno infatti, dell'operare concreto della ricerca, anche di quella tradizionalmente classificata come "ricerca di base", un terreno molto più sfumato di quello tradizionale, dove diventa difficile distinguere tra pubblico e privato, ma anche tra docenti, ricercatori e imprenditori. Accade sempre più spesso che gli scienziati coinvolti in progetti importanti abbiano interessi economici personali nelle ricerche che stanno conducendo, fatto che ha tra l'altro alimentato un dibattito ormai molto acceso e intenso sul cosiddetto "conflitto di interessi" tra le aspirazioni e gli obiettivi della scienza in sé considerata e quelli privati dei singoli ricercatori e che ha indotto le principali riviste scientifiche a richiedere agli autori di compilare una dichiarazione standard sugli eventuali interessi finanziari di coloro che sono coinvolti nella ricerca di cui si parla nei loro articoli, da pubblicarsi in calce al testo: in caso di rifiuto questa scelta sarà esplicitata al termine dell'articolo³².

Questa impressione o convinzione sta in qualche maniera intaccando la fiducia nei confronti della ricerca scientifica anche nel mondo occidentale, come emerge dai risultati di *Eurobarometer 2001*, l'indagine europea sulla percezione della scienza da parte del pubblico, condotta su vasta scala nel novembre 2001. Questa ricerca ha infatti evidenziato che la scienza non è più vista come uno strumento per risolvere i problemi del mondo. Al contrario, il 52% degli europei pensa che la ricerca non aiuterà a risolvere il flagello della fame, e il 61,3% non ritiene che, grazie ai progressi tecnologici, le risorse naturali della Terra potranno diventare inesauribili. In quanto attività controversa, quindi, la scienza deve essere obbligata a rispettare le regole etiche per ben l'80,3%

³² Chiara espressione del crescente disagio provocato da questo conflitto è un editoriale in cui il direttore di 'Science', Donald Kennedy, facendo un bilancio del primo anno del suo incarico, esprime le sue preoccupazioni per il futuro, motivandole con "l'aumento della frequenza di questi fatti gravi. Credo di saperne le ragioni. L'universo è più grande e in campi 'caldi', come la biologia molecolare, la competizione –per i finanziamenti, gli incarichi, le nomine, i premi- è più intensa. Il vantaggio che discende da una pubblicazione in un periodico prestigioso è di conseguenza molto elevato (...). Per certi versi la competizione nella ricerca è salutare: può accelerare il progresso, come ha fatto nel caso dei due progetti sul genoma umano. Ma può anche dar luogo a grandi pericoli (...). Il nostro compito di editori è quello di assicurare che il 'campo da gioco' sia il medesimo per tutti coloro che pubblicano con noi. Quando scopriamo delle trasgressioni naturalmente ci attiviamo, come abbiamo già fatto in passato, rifiutando un manoscritto, comunicando con l'istituzione o l'agenzia che finanzia gli autori, o precludendo la possibilità di future pubblicazioni. Ma non vorremmo mai arrivare a farlo. Preferiamo invece lavorare insieme ai nostri autori, lettori e revisori per creare una comunità scientifica in cui le buone notizie superino di gran lunga le cattive" (D. Kennedy, *Good news, bad news*, 'Science', 293, 5531, 3 ago. 2001, 761).

degli intervistati. Segnali analoghi si registrano anche negli Stati Uniti, dove al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica e delle riviste specializzate vi è sempre di più la preoccupazione per l'incidenza che gli interessi di natura economica e finanziaria hanno sugli sviluppi della scienza, e che portano i ricercatori a custodire i propri risultati, o a comunicarli solo parzialmente, compromettendo il necessario approccio collaborativo rispetto ai problemi da affrontare, o che addirittura rischiano di minare l'obiettività, l'integrità o il valore percepito dei risultati della ricerca.

Per arrestare questa tendenza e, possibilmente, invertirla è necessario andare alla radice del problema cominciando col separare, almeno nei limiti del possibile, i destini della scienza da quelli della globalizzazione, partendo dalla consapevolezza che il processo di mondializzazione della ricerca, che si è sviluppato e affermato nel corso della storia di quest'ultima, non ha affatto impedito la coesistenza con le specificità dei singoli luoghi e dei contesti locali e il rispetto sia per le forme di sapere che esse esprimono, sia per le tradizioni che le caratterizzano, che venivano anzi visti come stimoli alla creatività e preziosa fonte di innovazione. Ecco perché, quando si parla di strategie della ricerca, è di estrema importanza mantenere ben salda la distinzione tra *mondializzazione* e *globalizzazione* della scienza e della tecnica.

Per quanto riguarda questo rapporto è utile ricordare che la comunità scientifica è stata la prima a mettere in pratica la *mondializzazione*. L'internalizzazione della scienza si è affermata quasi come un bisogno naturale, sostenuta dal fatto che le leggi della natura sono evidentemente universali ed espresse con un linguaggio e una rete di concetti comuni, quelli forniti dalla matematica. E' proprio a causa di questa semplicità che tale modello costituisce un utile punto di riferimento.

L'esempio della storia della scienza vale la pena di essere menzionato poiché esso prova che la mondializzazione è una tappa inevitabile di ogni società o organizzazione formale in evoluzione. Se guardate con riferimento all'esempio che abbiamo proposto, quello della storia della scienza e del progressivo ampliarsi della comunità scientifica, molte delle preoccupazioni usualmente espresse relativamente alle conseguenze di questo processo si rivelano prive di fondamento. Per esempio, la mondializzazione nelle scienze ha amplificato in misura eccezionale l'efficacia delle ricerche, e questo credo possa essere considerato un dato di fatto. Un fatto ancora più importante è che essa non ha eliminato la diversità, ma ha creato un quadro all'interno del quale la competizione estremamente intensificata tra soggetti individuali e collettivi migliora la qualità dei risultati e la velocità con la quale essi possono essere raggiunti.

Oggi questa spinta si va ulteriormente intensificando e rafforzando, accompagnata e sorretta dalla consapevolezza che la "mondializzazione" di molti problemi caratterizzanti l'esistenza dell'umanità corrisponde ad un'ovvia constatazione e ad un' inderogabile ed improcrastinabile esigenza.

La constatazione è basata sul fatto che la possibilità della soluzione di problemi generali dell'umanità, quali, il "controllo" dell'espansione demografica, il degradamento dell'ambiente naturale, la miserrima condizione economica di centinaia di milioni di esseri umani, la proliferazione di armamenti spaventosi, per non citarne che alcuni, non può derivare da un approccio individuale di questo o quel popolo (e delle istituzioni che lo guidano), bensì richiede un approccio unitario dell'umanità intera.

D'altro canto, che si sia ormai intrapresa, seppure in modo appena iniziale e, comunque, con risultati insufficienti e con tempi di realizzazione troppo lunghi, la strada della cooperazione tra i popoli, può essere dimostrato sia dall'internazionalizzazione oggi non solo della scienza e della tecnica, ma anche dell'economia, che è una realtà ormai acquisita e quasi irreversibile, testimoniata anche sul piano della cooperazione commerciale prima dagli accordi GATT (General Agreement on Tariffs and Trades) e poi dalla Conferenza di Marrakesh che ha originato il W.T.O. (World Trade Organization); sia dalla creazione di realtà sovranazionali, risultato dell'integrazione tra Stati, come nel caso dell'Unione Europea, e dalla costruzione di importanti spazi di cooperazione di vario tipo tra Stati quali il NAFTA tra Canada, Stati Uniti e Messico, MERCOSUR che comprende Argentina, Brasile, Paraguay e Uruguay, creato da Australia e Nuova Zelanda e ANSEAN, instaurato tra diversi Paesi del sud-est asiatico. Il bisogno di appartenenza a un comune contesto umano si afferma

inoltre per il tramite dell'aumento crescente di riferimenti univoci ai "diritti umani", ad una "cultura mondiale", alla "cittadinanza universale", ecc.

Altrettanto vero è che negli ultimi decenni con intensità crescente si è sviluppata l'attenzione per ciò che accade oltre i confini del proprio Stato e, soprattutto, per gli avvenimenti che hanno portata universale sia con riferimento a fatti e circostanze naturali, sia con riferimento a quelli morali³³. E' in questo quadro che, per esempio, si devono considerare, da un lato, la ricerca di accordi internazionali per la protezione dell'ambiente e, dall'altro lato, l'istituzione di un tribunale per i crimini di guerra.

La stessa decisione di tenere periodiche riunioni tra i rappresentanti di alcuni Paesi della terra (le riunioni dette dei G8) è certamente espressione della constatazione dell'esistenza di esigenze di cooperazione che caratterizzano l'umanità intera al di là delle istanze di competizione che pure, certamente, esistono. Tuttavia l'interesse comune alla cooperazione internazionale per la soluzione di problemi altrimenti non risolvibili è così forte che essa è pure sostenuta da realtà mondiali che, per altro verso, si contendono la supremazia economica e tecnologica a livello mondiale³⁴.

Diverso è il discorso relativo alla *globalizzazione*. Quest'ultimo termine costituisce oggi un riferimento basilare per denotare la condizione in cui si è venuta a trovare l'umanità nell'attuale realtà. In questo senso esso ha assunto notevole notorietà ed infatti è frequentemente utilizzato nelle comunicazioni di massa, così come in molteplici ambienti nei quali si realizza (o si dovrebbe realizzare) impegno politico e culturale.

All'elevatissimo indice di notorietà del vocabolo, non corrisponde un analogo grado di popolarità, nel senso di valutazione positiva di ciò di cui esso parla. Infatti, altrettanto comune, e forse anche più "popolare" è il termine "antiglobalizzazione" usato da molti per indicare una serie di contestazioni a vari elementi della realtà considerata a livello mondiale soprattutto per gli aspetti economici e politici. Anche chi non condivide tali contestazioni attribuisce loro la denominazione di "proteste antiglobalizzazione", facendo proprio in tal modo il significato che a tali manifestazioni viene attribuito da chi contesta.

In effetti, parlare di globalizzazione quale sinonimo di mondializzazione è fonte di equivoci, di ambiguità e, perfino, di strumentalizzazioni non volute ma non per questo meno negative. A differenza del secondo, infatti, il primo termine ha una precisa connotazione tecnica, in quanto si riferisce a una specifica strategia delle imprese³⁵, e in particolare di quelle più grandi, che hanno rilevanza mondiale.

Tali imprese realizzano un *approccio strategico di tipo unitario al mercato mondiale*, nel senso che prospettano un'offerta non specificata e differenziata a livello di singolo paese, come invece avveniva per le cosiddette imprese multinazionali. Queste ultime erano denominate in tal modo proprio perché assumevano configurazioni differenti in ogni singolo contesto nel quale operavano (pur con il mantenimento di una direzione complessiva a livello centrale) per meglio aderire alle specificità anche giuridiche delle singole realtà.

Per il tramite della strategia della globalizzazione, al contrario, si suppone che il mercato mondiale non presenti significativi caratteri di differenziazione al livello di singolo stato o contesto o, comunque, si opera e si effettuano le scelte di marketing come se tali caratteri di differenziazione non esistessero. Con il termine "globalizzazione" ci si riferisce, pertanto, al solo aspetto economico del problema della mondializzazione così come vie visto, per giunta, dalla grandi imprese multinazionali.

E' questo tipo di visione che contrasta con il principio della salvaguardia e della valorizzazione della specificità dei singoli contesti e delle relative differenze, che oltre a costituire, come si è detto,

³³ Su tale argomento si veda V. Frosini, *I diritti umani nel mondo e nel cosmo*, in C. CARDIA (a cura di), *Anno duemila, primordi della storia mondiale*, Giuffrè, Milano, 1999.

³⁴ In proposito si veda L. Thurow, *Testa a testa. Usa, Europa e Giappone. La battaglia per la supremazia economica del mondo*, Mondadori, Milano, 1992.

³⁵ Si veda S. Tagliagambe, G. Usai, *Organizzazioni*, Giuffrè, Milano, 1999. Si veda altresì F. Praussello, *Sui rapporti fra globalizzazione e integrazione economica regionale*, I TEMI, n. 21, settembre 2000, anno VI.

un'esigenza etica, appare altresì sempre più conforme ad aspetti tutt'altro che inessenziali ed irrilevanti sia della dinamica dei processi economici, sia dello sviluppo del pensiero scientifico e tecnologico, dai quali emergono spinte verso direzioni solo apparentemente contrastanti e mutuamente esclusive: una, certamente, reticolare e "globale", che appare condizionata e ispirata dal bisogno di convergenza e di omogeneità, l'altra che guarda invece ai luoghi di riferimento (e dunque alle comunità, ai loro stili di pensiero, alle loro tradizioni culturali), e che dunque si muove nel rispetto dell'eterogeneità che caratterizza questi luoghi.

Da una parte, infatti, la società dell'informazione e della conoscenza si caratterizza per un marcato orientamento verso i bisogni del cliente e dell'utente finale (sia esso costituito da paesi, contesti territoriali, comunità, aziende, enti pubblici, singoli privati ecc.) di cui, di conseguenza, devono essere raccolte e interpretate le richieste. Le azioni che vanno intraprese per soddisfare queste ultime debbono essere, di conseguenza, *mirate e specializzate*, cioè tali da rispettare le specificità e le vocazioni di ogni utente. Dall'altra le strategie produttive sono sempre più condizionate dalla necessità di proporre prodotti che, proprio perché devono avere successo a livello globale e quindi incontrare il gradimento di una clientela eterogenea e differenziata, non possono certamente spingersi a quel livello di "eterogeneità" e di differenziazione, tale da garantire di per sé il soddisfacimento dell'esigenza precedente.

Nel caso del pensiero scientifico e tecnologico, poi, la spinta verso l'uniformità e l'adesione al "globale" è garantita e sostenuta dal fatto che esso non è un semplice aggregato di leggi, teorie, osservazioni, esperimenti, applicazioni tecnologiche, ma un sistema lasco di pezzi interagenti in modo tale che mutamenti *locali* si riverberano sull'intero sistema, producendo crescita e dando luogo a quel "patrimonio scientifico-tecnico", che costituisce uno sfondo comune per tutti i singoli soggetti, individuali e collettivi, che si vogliono cimentare con l'impresa scientifica, pur nell'ambito della diversità dei modi concettuali e linguistici di organizzare e riorganizzare il mondo in schemi che lo rendano intelligibile. L'accesso a questo sfondo condiviso richiede un complesso processo formativo, che non può che essere omogeneo in luoghi diversi e convergere verso obiettivi comuni. Per altro verso, però, anche nel caso della scienza e della tecnologia ha un significato ben preciso porsi il problema del rapporto con i singoli luoghi e contesti sociali e culturali, se non altro nel senso delle responsabilità che esse debbono sentire e di cui si debbono far carico nei confronti del territorio che le ospita e che mette a loro disposizione strutture e risorse.

La presenza di questa duplice spinta induce a caratterizzare sempre più la nostra come l'epoca non tanto della globalizzazione, come pure generalmente si fa, quanto piuttosto della *glocalizzazione*, un ostico neologismo, in pratica la contrazione dell'ossimoro globale-locale, che ha il vantaggio di esprimere in un'unica parola la compresenza e la mutua dipendenza tra i fenomeni di globalizzazione e di localizzazione che la contraddistinguono. Questa compresenza articola e frammenta un quadro che taluni si ostinano a leggere come unitario, lo diversifica e spiega il moltiplicarsi e il diffondersi della richiesta, da parte dei contesti e della comunità locali, di maggiori possibilità di "autodeterminazione", espressione dell'esigenza di *autoorganizzare* la propria vita, scegliendo che cosa sapere o che cosa fare, in base alla propria idea di quale sia la qualità o lo "stile di vita" per i quali davvero vale la pena di darsi da fare.

Per quanto riguarda la scuola e i processi di istruzione/apprendimento a tutto questo si aggiunge, come ulteriore elemento di provvisorietà e di complicazione, la crescente obsolescenza delle conoscenze, che fa sì che esse non possano, in alcun caso, bastare per tutta la vita, o almeno per gran parte di essa. E il fatto che 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 "scrostarsi" 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, e che induce ad esempio Ulrich Beck a dire che viviamo ormai in una “società del rischio”³⁶, 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?

Per rispondere a questa domanda cruciale occorre rammentare che ogni autentico cambiamento al quale siamo esposti, ogni sfida che sia realmente innovativa ci fa crescere e ci *informa* e, contemporaneamente e inevitabilmente, ci *deforma*, anche, nel senso che interviene a mettere in discussione l'atto inclusivo, mediante il quale ciascuno di noi definisce e ritaglia, per così dire, la sagoma che ha di se stesso e che mira a conservare, in quanto ne fa la base della coscienza di sé. in modo di avere una certa coscienza comprensiva se non analitica o razionalmente distinta. Questo atto in qualche modo “totalizzante”, in quanto mira alla conservazione del proprio mondo interiore e ad avvertire come una minaccia tutto che ciò che, dall'esterno, intrude in questo mondo, è il risultato di una “decisione metodologica” e di una scelta, in virtù delle quali l'identità di un

³⁶ U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2000.

soggetto, che è sempre un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque "aperto", una collezione indistinta di eventi e processi dai contorni labili e porosi, viene di volta in volta e provvisoriamente percepita e assunta come un "insieme conchiuso" di variabili in seguito a una specifica selezione che privilegia, all'interno della pluralità di esperienze, di saperi, di relazioni che le appartengono e la caratterizzano, quelli che, in una determinata fase della vita, sono considerati o appaiono i più incisivi e pertinenti ai fini del raggiungimento di una maggiore coesione interna e di un più profondo e convinto senso di appartenenza. In questo modo comincia a emergere una "forma", attraverso la quale si conferisce una specifica norma agli eventi e si dà ad essi una struttura. Si tratta di quel processo magistralmente descritto da Diano come ricorrente risposta difensiva, comune virtualmente a tutte le civiltà, alla sfida all' "emergere del tempo e aprirsi dello spazio creati dentro e d'intorno dall'evento [...] Ciò che differenzia le civiltà umane, come le singole vite, è la diversa chiusura che in esse vien dato allo spazio e al tempo dell'evento, e la storia dell'umanità, come la storia di ciascuno di noi, è la *storia di queste chiusure*. Tempi sacri, luoghi sacri, tabù, riti e miti non sono che chiusure di eventi"³⁷.

Chiusure dello stesso tipo di quelle descritte da Jung, attraverso il suo riferimento ai contenuti concettuali condensati in termini quali "circumambulazione", "temenos", "mandala". Il primo di essi, e cioè *circumambulazione*, tratto dall'alchimia, designa propriamente la costruzione di un recinto, o *temenos*, che istituisce un'area per il sacro con la funzione di recipiente trasformativo. In senso traslato passa a significare la capacità di tenere insieme qualcosa che altrimenti si disperderebbe, cioè il movimento di contenere per raccogliere elementi facilmente soggetti a una forza centrifuga.

Inteso come simbolo il *temenos* non è soltanto forma espressiva, ma esercita un'azione, quella di tracciare un "magico solco" intorno al centro della personalità e dell'identità più intime, al fine di evitarne la dispersione o di proteggerla da incursioni e influenzamenti dall'esterno, cioè di tenerla al riparo dall'attrazione della "pluralità".

Il processo attraverso cui viene all'espressione la totalità psichica o la globalità di una civiltà e di una cultura a partire dalla condizione di dispersione in cui si trova il soggetto, individuale o collettivo, è, secondo Jung, ben reso e rappresentato dalle diverse figure designate dalla parola "mandala", che in sanscrito indica propriamente il cerchio, e che è utilizzata genericamente per indicare diverse situazioni e configurazioni, caratterizzate dalla presenza di un centro organizzante, e da un quadrato, cui viene assegnata la capacità di delimitare e nello stesso tempo configurare uno spazio sacro. Dal punto di vista psicodinamico, il mandala è quindi inteso come l'emblema della possibilità di raccoglimento e conciliazione degli elementi contrari alla coscienza, divenuti tali proprio perché quest'ultima non poteva essere in grado di armonizzarli. Sicché la figura del mandala che compare nel processo di individuazione o di costruzione e consolidamento di un'identità è interpretata come una proiezione e talora come una personificazione o della totalità indivisa e indiscriminata della personalità e dell'identità, oppure come una totalità divisa e discriminata, ma in cui le stesse parti distinte e opposte, in quanto risultano "cinte" e "racchiuse", possono intanto iniziare una qualche interazione tra loro.

Ogni esperienza autenticamente innovativa interviene a mettere in discussione e, in qualche modo, in crisi questo processo di "chiusura di eventi" e di identificazione e protezione dell'ambito intimo, in cui è racchiuso il segreto dell'identità più profonda di ciascuno di noi, 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, svelate completamente, e che proprio per questo si cerca il più possibile di proteggere da ogni forma di intrusione. Non a caso un'intera corrente del pensiero, cosiddetto destrutturalista, afferma che non è possibile nessuna conoscenza del nuovo che non passi attraverso una destrutturazione del già noto, del già categorizzato, del già fissato nel nostro archivio.

³⁷ C. Diano, *Linee per una fenomenologia dell'arte*, Neri Pozza, Vicenza, 1968, p. 20.

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 se è vero che *non può darsi formazione che non sia anche informativa*, ciò nonostante appiattare la formazione sull'informazione, farne una semplice variante o appendice di essa, vorrebbe dire trascurare tutti quegli aspetti, in virtù dei quali essa si presenta come un qualcosa che "emerge" rispetto alla semplice trasmissione o al solo scambio di dati e cognizioni, e non tener conto delle ragioni per cui, se incide ed è efficace, la formazione non può che far male e diventare anche deformazione, destrutturazione. Con questo voglio dire che c'è un processo di de-formazione, che l'insegnamento, inevitabilmente, de-forma, de-struttura ciò che è già stato strutturato, che fino a quel momento è stato organizzato, e lo deve fare, perché non c'è ristrutturazione e riorganizzazione del sapere complessivo, razionale e meta-razionale, che non passi attraverso delle deformazioni, delle destrutturazioni.

E allora se la fuga e il rifiuto di fronte ai problemi posti dalle dimensioni sempre più imponenti del cambiamento e dall'inevitabile disorientamento che ne deriva 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 *Kairos*, 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 possono essere insegnate e apprese.