

La candela

Sono passati tre anni da quando ricordavo le parole con cui si chiude il *Candide* di Voltaire: “il faut cultiver notre jardin.” Spiegai allora la mia interpretazione: qualunque cosa accada, non dobbiamo trascurare di coltivare il nostro giardino, magari dicendo che ci sono cose più importanti a cui pensare. Non è indifferenza: tutt’altro. È la convinzione che proprio quello si vorrebbe: che abbandonassimo il giardino in preda alle erbacce della paura, dell’intolleranza, dell’ignoranza, dell’odio. . .

Ora ci risiamo, e temo che non servirebbe da parte mia un richiamo all’attualità, perché tra il momento in cui scrivo queste righe (10 settembre) e quello in cui le leggerete, è probabile che altre notizie si saranno aggiunte; altri fatti solleciteranno il nostro giudizio.

Solo un piccolo commento mi sembra pertinente: a Beslan è stata profanata una scuola, nel giorno d’inizio dell’anno scolastico. Così abbiamo appreso, incidentalmente, che ci sono luoghi del mondo, non tanto lontani da noi, dove l’inizio delle scuole è ancora una festa per la comunità. Ma a pochi chilometri da lì ci sono altri luoghi dove le scuole non esistono più. Sono state distrutte, insieme a un’intera città, per combattere il terrorismo (dicono).

E un po’ più a sud, delle ragazze sono state rapite. (Lo sfasamento temporale cui ho accennato sopra non mi permette di prevedere che cosa sarà accaduto quando voi leggerete.) Una delle “colpe” di quelle ragazze è di aver lavorato alla ricostruzione di alcune scuole.

Non dà da pensare tutto questo?

Ecco perché il giardino va coltivato. . .

* * *

“Anche uno scolareto sa che . . .” In quest’articolo Marcello Sala riprende una frase dall’introduzione di *Mente e natura* di G. Bateson:

Perfino molti adulti con figli non sono in grado di fornire una spiegazione soddisfacente di concetti come entropia, sacramento, sintassi, numero, quantità, struttura, disegno, relazione lineare, nome, classe, pertinenza, energia, ridondanza, forza, probabilità, parti, tutto, informazione, tautologia, omologia, massa, messa, spiegazione, descrizione, legge dimensionale, tipo logico, metafora, topologia, eccetera.

Vi dirò: ho letto quel libro circa quindici anni fa, e ne ricordo poco. In pratica solo l’impressione generale, che fu piuttosto negativa. (Se un po’ avete imparato a conoscermi, ve lo dovevate aspettare.) Non è di Bateson che ho intenzione di parlare, ma in fondo già il piccolo brano che ho citato sopra può

bastare: “molti adulti con figli non sono in grado”? Intanto avrei voluto vedere le sue, di “spiegazioni soddisfacenti”; ma se è per questo, diciamo pure che non “molti adulti con figli,” ma la quasi totalità degli adulti di qualsiasi Paese cosiddetto “avanzato” non ne sarebbe capace. E guarda caso, almeno di un paio abbiamo parlato anche qui, il che sapete benissimo che cosa significa.

Del resto, poco più avanti in quella stessa introduzione trovo:

Nella mia vita ho messo la descrizione dei bastoni, delle pietre, delle palle da biliardo e delle galassie in una scatola, il pleroma, e li ho lasciati lì. In un'altra scatola ho messo le cose viventi: i granchi, le persone, i problemi riguardanti la bellezza, quelli riguardanti la differenza. Argomento di questo libro è il contenuto della seconda scatola.

Appunto... Peccato soltanto che un bel po' di quell'elenco volutamente disordinato di concetti non si spieghino senza occuparsi anche di bastoni e di palle da biliardo...

Ma su Bateson ho scritto anche troppo; torniamo dunque a Sala. La tesi dell'articolo, che è anche il motivo per cui è stato riproposto in questa rivista, come ci spiega la Redazione è che “le riflessioni di gruppi di bambini (6–8 anni) che non hanno ancora affrontato questo tema [dell'evoluzione], mostrano già un senso del *tempo del vivente* [...]” Più esplicitamente lo scrive lo stesso Sala:

Dunque sono i bambini che spontaneamente, quando passano a spiegare come [corsivo di Sala] avverrebbe la creazione manifestano un pensiero evolutivo, nel senso di una dimensione di sviluppo storico, di un ordinamento nel tempo.

E va anche più in là:

Dunque attorno all'evoluzione i bambini elaborano una conoscenza che comprende le seguenti caratterizzazioni: distinzione di livello tra organismo individuale e specie, continuità tra storia della Terra e storia umana, contingenza, possibilità e imprevedibilità, paradosso dell'identità e del cambiamento, cambiamento che si sviluppa tra una generazione e la successiva di individui viventi.

Non è mia intenzione discutere questa tesi, dal momento che almeno nella sua versione più cauta potrei condividerla (ci andrei un po' piano sulle affermazioni nell'ultima citazione).

È invece la visione pedagogico-epistemologica in cui Sala situa la tesi di un “evoluzionismo” infantile che mi lascia quanto meno perplesso. Non voglio enunciare giudizi recisi, ma intendo mettere in luce alcune possibili interpretazioni e conseguenze di ciò che ho letto: interpretazioni e conseguenze che mi sento di giudicare pericolose e quindi da contrastare, non meno delle “favole” di Bertagna–Moratti.

Prendiamo per esempio quest'altro brano:

In questo modo è possibile seguire i bambini mentre co-costruiscono le loro conoscenze a partire dal riferimento della realtà e della cultura in cui sono inseriti.

È il linguaggio, nel suo andirivieni tra le parole e le cose che manifesta questi processi di decostruzione e ricostruzione delle idee che fanno di ogni bambino e ogni bambina un elemento di un sistema sociale e culturale e contemporaneamente [corsivo di Sala] un'entità individuale nell'originalità irripetibile del suo sviluppo.

Come sa chi ha letto l'articolo, Sala si sta riferendo alla registrazione della conversazione in un gruppo di bambini, stimolata dall'insegnante soltanto mediante adeguate domande. Precisa infatti Sala:

... registro fedelmente conversazioni svolte a scuola in cui l'insegnante deve rispettare un'unica regola: non dire mai la sua in merito all'argomento.

Lo stesso Sala sa benissimo che non è tanto facile rispettare la regola, come dimostra il caso in cui la maestra, attraverso la domanda "E l'aria chi l'ha creata?" scatena involontariamente l'intervento di Dio e di Gesù, che non erano apparsi prima. . .

Ma in fondo non è questo che m'interessa: sono piuttosto colpito dall'insistenza sulla "co-costruzione." Il prefisso "co" sta a significare che l'opera di costruzione è sociale, collettiva; e non è neppure qui che ho delle obiezioni, ma proprio sulla *costruzione di conoscenza*.

Mi pare che sia la tesi centrale: i bambini *costruiscono* conoscenza attraverso la loro interazione, anche se — ammette Sala, quasi a malincuore — sulla base di "materiale" proveniente da fuori:

Questa premessa per dire che è possibile, "ascoltando" una conversazione, riconoscere le dinamiche della co-costruzione di conoscenza, in una situazione in cui la cultura del gruppo sociale di appartenenza fornisce sicuramente del materiale, ma la "assimilazione" individuale e la rielaborazione collettiva sono frutto della auto-organizzazione [corsivo di Sala] dell'apprendimento dei bambini.

Certo non sarebbe stato possibile negare l'influenza dell'ambiente culturale: abbiamo già visto l'esempio della "creazione," ma c'è anche il riferimento immediato che i bambini fanno ai dinosauri, e perfino al "big bang."

Non si tratta dunque di un generico orientamento, prodotto da una cultura di appartenenza (questo potrebbe magari essere il caso della "creazione"). C'è molto di più: i bambini parlano dei dinosauri come di realtà accertate, ovviamente senza fare nessuna distinzione tra ciò che proviene dalla loro diretta esperienza e ciò che invece è stato introdotto nei loro pensieri da un'organizzatissimo sistema di trasmissione d'informazioni.

Non ha nessuna importanza se i dinosauri siano esistiti davvero, e quando; tanto meno ne ha se il "big bang" sia un modello cosmologico o una favola, né conta nulla che queste due parole inglesi non possano per loro avere in alcun modo un significato neppure approssimativamente vicino a quello della terminologia scientifica. Basta che ne abbia parlato la TV. . .

(Almeno per il “big bang”, ma in realtà anche per i dinosauri, si potrebbe ripetere l’osservazione di Bateson: quanti adulti ecc.)

Ne segue — a mio parere — che la “co-costruzione” che sta tanto a cuore a Sala è in realtà viziata in partenza, in quanto si realizza su “materiali” di assai dubbia consistenza. Se davvero si vuole che i bambini costruiscano conoscenza (accetto per il momento la terminologia) è invece necessario, a mio modesto avviso, che a loro venga fornita una *base fattuale*, cosa che i mass media non sono in grado di fare: questo può farlo soltanto la scuola.

Facciamo l’esempio, sempre preso dallo scritto di Sala, dell’aria. La maestra chiede “l’aria che cos’è?” Domanda sbagliata, come osserva Sala, anche se le sue ragioni forse non coincidono con le mie... Per lui è sbagliata perché “implica un pensare per ‘sostanze,’ tipico della nostra cultura, figlia di Platone.” Per me è sbagliata perché non si capisce che risposta potrebbero dare i bambini: forse “l’aria è un gas”? Voglio dire che la domanda acquisterebbe tutt’altro senso se facesse seguito a un percorso di osservazioni e di esperimenti.

Invece la discussione si sviluppa in modo episodico, con diversi temi che vanno e vengono (non potrebbe essere diversamente, si capisce; ma a Sala va benissimo, perché per lui questa è “co-costruzione”...). Si passa dai flabelli che “fanno aria al principe d’Egitto” (quindi l’aria c’è perché la fanno i flabelli) alla “creazione” (l’aria l’ha creata Gesù) al problema se è venuta prima l’aria o prima gli animali (prima l’aria, concludono saggiamente i bambini, con grande gioia di Sala, che può assistere a una “costruzione” di conoscenza ...).

Ora tutto questo può andare bene anche a me (dopo tutto siamo in prima); ma perché deve restare fuori della porta un minimo di esperimento? Ci vuole davvero assai poco a far “sentire” l’aria dentro una pompa di bicicletta, che “si oppone” a essere compressa; a vedere una bottiglia vuota dove l’acqua non entra anche se la si mette sott’acqua, purché capovolta, e lo stesso un bicchiere; a vedere con un ventilatore l’effetto dell’aria quando si muove e “fa vento,” e può anche sollevare e trasportare delle cose leggere; a sentire il soffio che esce da un palloncino che si gonfia...

Certo, Bateson direbbe che tutto questo è “pleroma” da lasciare nella sua scatola. Non vi meravigliate di certo se mi dichiaro in assoluto disaccordo!

Ma tornando alla “costruzione della conoscenza,” non esito a dire che a mio modo di vedere si tratta di un mito, se intesa in senso radicale: ossia che dei bambini di 6 o 9 anni possano costruire *da sé* conoscenza. Ed è un mito pericoloso, perché in realtà lascia i bambini in balia del primo manipolatore che passa... È chiaro che il mio punto di vista è ben diverso da quello di Sala, il quale riferendosi ai programmi Bertagna–Moratti scrive:

E la ragione per cui rifiuto questa operazione come educatore è che riproduce un atteggiamento di colonizzazione [corsivo di Sala] del pensiero dei bambini, la cui originalità e diversità viene distrutta per fare il vuoto, un vuoto da riempire con le idee degli adulti, “potenze occupanti” in competizione tra di loro.

In fondo la mia posizione è più difficile di quella di Sala, perché la sua è una visione coerentemente integrale (integralista?) mentre la mia è più problematica. Infatti — e non a caso — io concordo con la condanna dell'operazione Bertagna–Moratti, e anche con l'importanza (direi anzi la necessità) di salvare alcuni caratteri del pensiero infantile: la fantasia, l'inventiva, l'apertura al nuovo. . . Ma non ritengo possibile seguire questo mito del “buon selvaggio” epistemologico, secondo il quale solo la mente vergine del bambino può produrre conoscenza degna di questo nome.

Sala parla di “vuoto da riempire con le idee degli adulti,” visti come “potenze occupanti.” Ma l'occupazione esiste comunque, per es. attraverso i mass media, come s'è visto. Il problema è dunque *chi agisce, a quale titolo, con quale mandato, in che modo*: ecco la funzione democratica della scuola.

* * *

Mentre scrivevo questo commento, mi è tornato in mente un vecchio libro: *Il paese sbagliato* di Mario Lodi. Penso che ben pochi dei miei lettori lo conoscano, dato che risale al 1970; e forse non hanno neppure sentito mai parlare dell'autore. Mario Lodi era a quei tempi maestro, a Vho di Piadena, provincia di Cremona: quella che allora si chiamava “bassa padana.” Paese di contadini e braccianti (allora); oggi non so, ma immagino che a coltivare i campi, che esistono ancora, e a badare alle mucche, ci siano degli indiani. . . Non so se Lodi sia ancora vivo; se sì, ha 82 anni.

Per capire che genere di maestro fosse bastano queste frasi dell'introduzione, scritta in forma di “lettera a Katia,” una sua ex-scolara che frequenta l'Istituto Magistrale, e datata 2 ottobre 1964:

Ai bambini comandano tutti e quindi lui [il maestro] si sente a posto: i genitori a casa, il prete in chiesa, il maestro a scuola; poi comanderà il dirigente al partito o al sindacato, il sergente al soldato e infine il padrone in fabbrica. Cresciuto uomo così, si rifarà comandando alla moglie e ai figli e allungherà la catena, che nessuno osa spezzare perché ognuno di noi tende a diventare secondino.

Il libro è un diario di cinque anni di scuola: segue i bambini dalla prima alla quinta. Dal primo giorno di scuola, quando le mamme glieli consegnano con raccomandazioni del tipo: “È un birichino, lo picchi!”; “Questa è una lazzarona, non ha voglia di far niente, un maestro ci sta bene così riga diritto!”; “Di me e di suo padre non ha paura, lo castighi quando occorre!”

Entrati in classe, e superata la prima soggezione, i bambini cominciano a parlare, e bisogna convincerli a parlare uno per volta. . .

Ma all'improvviso tutto va a catafascio: il cielo si apre e rovescia sui tetti un acquazzone che “fa il fumo.” [...] Ora una realtà oggettiva prende tutti e risuona dentro in modi differenti. La conversazione ritorna e io l'ascolto:

– Ieri c'era il sole. [...]

– Quando c'è il vento i nuvoloni corrono.

– *Domani c'è il sole?*

È la prima occasione che mi si presenta e l'afferro. In questa scuola non c'è niente [...]. Abbiamo però una finestra e da quella vediamo quasi mezzo cielo. Potremo quindi guardare ogni giorno (ma proprio tutti) che cosa succede in quel cielo [...].

Affiorano alla memoria esperienze e ricordi, la conversazione si fa tumultuosa e ricca di spunti. Alla fine fissiamo alcuni punti fermi sui quali tutti concordano: a) il tempo cambia e non c'è un giorno uguale all'altro; b) adesso piove più che d'estate; c) piove quando ci sono le nuvole; d) certe volte ci sono le nuvole ma non piove; e) le nuvole sono bianche o grige e si muovono.

I bambini ritornano ancora alla finestra a guardare la pioggia.

– *Perché non la disegnatate?* – dico.

[...] *Tutti descrivono la scena disegnata [...].*

– *Dunque avete raccontato che piove con i colori. Ma si può raccontare anche in altri modi. Per esempio così* – dico.

In un silenzio di meraviglia scrivo lentamente alla lavagna la parola “piove,” scandendo ogni suono corrispondente ai segni.

– *Il maestro scrive!* – esclama Fabio – *anche la mia mamma scrive.*

È chiaro che il maestro non improvvisa: ha già anni di esperienza, ha un suo programma in mente (non un programma ministeriale, ma degli obiettivi da raggiungere), un certo numero di “tecniche,” e sa cogliere al volo tutte le occasioni che l'attività dei bambini gli presenta.

[...] *Tornati in aula invito i bambini a suggerirmi qualche idea per segnare sul foglio di oggi il tempo che fa, per ricordarlo.*

– *Che cosa ci vuole oggi?* – chiedo.

– *Il sole!* – grida uno che aveva forse preso alla lettera la mia domanda.

– *Ma oggi piove* – osserva un altro.

– *Ci vuole il cielo.*

– *E sotto la terra.*

– *No, non va bene* – interviene Angelo – *e l'aria dove la metti? Non sai che tra il cielo e la terra c'è l'aria?*

Il ragionamento mi inchioda alla “realtà” provvisoria che non posso saltare e che è documentata dai disegni dei bambini di questa età, nei quali vediamo un cielo molto alto, la terra in basso e in mezzo un vuoto (quello che Angelo definisce “aria”). So per esperienza che questa rappresentazione dello spazio durerà parecchio [...]

[...]

Vien fuori il problema dei simboli. Come disegneremo tutte queste cose?

– *Quando c'è il sole facciamo (cioè pitturiamo) il sole –. Più chiaro di così?!*

– *E quando c'è nuvolo come oggi? – chiedo.*

– *Facciamo il nuvolo.*

[...]

– *Ma oggi piove – dico.*

– *Bisogna fare le gocce dentro le nuvole.*

– *No, in terra perché cadono giù.*

[...]

Intanto, prevedendo la fase esercitativa che seguirà necessariamente ogni momento collettivo di intuizione e di scoperta, propongo un “gioco” utilizzando gettoni di cartone: ogni giorno che passa metteremo in una scatola un gettone. Se c'è il sole lo dipingiamo in rosso, se c'è nuvolo in grigio. Dipingiamo alcuni gettoni con i due colori e ne mettiamo uno grigio in una scatola.

– *Domani ne mettiamo un altro grigio – dice un pessimista guardando il cielo.*

Ma gli altri protestano: – No, glielo mettiamo rosso!

– *Come sarà, lo mettiamo – dice Fabio – però è meglio rosso.*

* * *

Scusate se la citazione vi è parsa troppo lunga, ma ho dovuto fare uno sforzo per sintetizzarla e soprattutto per fermarmi. Lo so che non posso citarlo tutto... Vorrei ancora raccontare dell'inferno (in seconda) e della mongolfiera (in terza), dei sassi rotondi (in prima) e della contabilità della classe in quarta, che diventa un bilancio e poi passa a un altro bilancio: quello del lavoro di ciascuno, maestro incluso. E in quinta c'è la visita alla cascina, con la scoperta dell'economia (e di molto altro).

Avrete certamente capito il perché della citazione: questa si può chiamare “co-costruzione di conoscenza”? Ma prima di tornare al nostro tema, voglio almeno parlarvi di Lorena.

È primavera, e la prima è andata in gita fino al fiume (l'Oglio). Hanno visto fiori, uccelli, rane... Per loro non sono cose insolite e nuove: sono bambini di campagna, e la TV non riesce ancora a tenerli agganciati. Però andare col maestro è un'altra cosa. Qui Lodi inserisce un discorso che riporterò più avanti, al momento di tirare le conclusioni. Poi prosegue:

I disegni e i testi dei bambini sono un inno alla vita [...] Tutti i bambini hanno ricreato con il colore qualche particolare del mondo concreto. Nasce così naturale l'idea di un altro pannello [...]

Davanti al pannello un giorno Lorena si ferma a lungo, come assorta.

– *C'è qualcosa che non va? – le chiedo. Ma lei non risponde, continua a fissare il quadro.*

– *Ti piace? – le dico.*

Mi guarda col suo viso sereno e mi dice: – A guardare quel quadro mi viene voglia di cantare.

Una risposta simile non me l'aspettavo.

– Canta – le dico. E lei canta davvero, inventando parole e musica all'istante.

I bambini smettono il lavoro e ascoltano meravigliati quella voce chiara e robusta che esprime col canto libero il suo pensiero:

[...]

È felice. Le siamo tutti intorno, silenziosi e meravigliati. Poco dopo levo dall'armadio un disco e lo poso sul giradischi.

– C'è chi canta come ha fatto Lorena – dico – e c'è chi, quando sente dentro qualcosa, scrive una poesia o fa una musica. Come questa che ora ascoltiamo.

Il motivo diffonde le sue note allegre.

– È una festa – dice Carolina.

– Vien voglia di ballare – aggiunge Lorena.

E altri:

– Pare di essere in campagna in mezzo a tanti fiori.

– Sento uccellini che volano, ogni tanto.

– E bambini felici che che corrono e quando sono stanchi si riposano e poi ricominciano.

– C'è dentro il vento che fa dondolare le piante, così – e con le braccia alzate Katia si dondola dolcemente. [...]

Risentiamo il brano. Ed ecco una bambina che parte, volteggia, danza, si china, si posa. E qui ne parte un'altra di corsa [...]

– Questa musica racconta la primavera – dico – e l'ha creata un musicista che si chiama Antonio Vivaldi.

– “Ci” scriviamo? – chiede Carolina.

Rispondo che Vivaldi è morto da un pezzo.

– Ma se suona! – dice incredula. Le spiego che quando un uomo muore gli altri uomini conservano le sue buone cose: la sua bontà nella memoria, la musica nei dischi, le poesie e i racconti nei libri, i colori nei quadri.

Carolina e gli altri ascoltano attenti ma delusi.

Dice Carolina: – Io volevo dirgli che la musica che ha fatto è bella e io avevo capito subito che c'era dentro il sole della primavera.

Mi accorgo che non vi ho spiegato il titolo del libro. Detto in poche parole: i bambini sono impegnati a disegnare una mappa del loro paese, e si accorgono presto che in certe strade non c'è posto per tutto quello che ci sta; che una strada è troppo lunga e una piazza è troppo piccola... Insomma, che hanno disegnato un paese “tutto sbagliato”: e così scoprono la necessità delle misure.

Ma non c'è solo questo: il paese è sbagliato anche in altro senso, perché ci sono tante cose nuove, ma la scuola ha più di un secolo, e non si sono ancora trovati i soldi per rifarla. Perché in quinta, studiando la cascina apprendono che

la casa di Carolina (quella che voleva scrivere a Vivaldi) ha dei pali nel mezzo delle stanze, che reggono le travi marce del tetto; che c'è un signore a Cremona che possiede 640 ettari di terra, varie caschine e un antico palazzo in città. . .

* * *

A una lettura molto superficiale, si potrebbe anche pensare che il metodo del maestro Lodi si avvicini alla visione pedagogica di Sala; ma io credo invece che a Sala quel metodo non piacerebbe troppo: che metterebbe anche Lodi nel girone degli “occupanti.”

Infatti Lodi lascia sì liberi i suoi bambini di parlare, disegnare, e anche ballare e cantare. E non dimentichiamo che per il tempo in cui operava si trattava di un modo di fare scuola poco meno che rivoluzionario, che solo pochissimi maestri e maestre seguivano in tutta Italia. Non erano isolati, perché avevano associazioni, riviste, alcuni scrivevano libri; ma la prassi comune andava in tutt'altra direzione.

Anche nella dichiarazione che ho riportato all'inizio Lodi manifesta una linea di pensiero che si può definire anarchica: il maestro non deve “comandare” ai bambini, deve cercare di spezzare quella catena cui tutti partecipiamo nella società.

Però al tempo stesso ha un “programma” educativo: vuole portare i bambini a certi risultati: senza imposizioni o forzature, ma cogliendo tutte le occasioni e orientando la loro creatività verso un fine che lui conosce. Dunque credo di poter dire che Lodi crede nel primo “co” della co-costruzione: la conoscenza raggiunta col lavoro collettivo della classe; ma non crede nella “costruzione spontanea” della conoscenza, nella “auto-organizzazione.”

Leggiamo il brano di cui avevo rinviato la citazione:

La natura è un libro aperto davanti a noi più suggestivo di un vero libro, per chi sa leggervi. E leggervi non significa registrare la risposta alla sporadica curiosità ma affondare sin da ora nell'invisibile rete delle connessioni la luce del nostro rudimentale ragionamento per esercitarlo a un metodo. Conoscere significa mettere ordine nella realtà circostante, ma per far questo dobbiamo imparare ad analizzare la realtà.

Prima di tutto, non vi sarà sfuggito il riferimento galileiano alla natura come “libro”: ma *per chi sa leggervi*. Poi c'è la precisazione: non basta la “sporadica curiosità”: occorre cimentare la nostra capacità di ragionamento nella rete (invisibile) delle connessioni. Conoscere è un'operazione attiva: “mettere ordine,” dopo aver “analizzato” la realtà.

È più che evidente che i bambini *da soli* non possono far questo, e qui si pone il punto di divario dalla pedagogia di Sala. Tanto che mi domando: quale sarebbe nella visione di Sala (o meglio, dei pensatori a cui s'ispira) il ruolo dell'insegnante?

Pensate poi all'episodio di Vivaldi: il musicista è morto da tempo, ma noi possiamo ascoltarne ancora la musica. Pensate alla spiegazione del maestro: "quando un uomo muore gli altri uomini conservano le sue buone cose." Che è, al livello di una *prima* elementare, la trasmissione della cultura. Grazie al maestro, che ha saputo preparare i bambini a riceverla, questa cultura arriva anche in un paesino sperduto della "bassa"; e arriva anche il concetto che facciamo tutti parte di una società che conserva e trasmette cultura.

* * *

Un'altra considerazione s'impone, riprendendo il filo di alcune osservazioni che ho fatto qua e là, e si riferisce al cambiamento nei 40 anni da Lodi a noi, e dall'ambiente campagnolo, pieno di esperienze concrete, a quello "virtuale" in cui vivono oggi i bambini, specie in città. Allora un maestro poteva contare su una ricchissima serie di "cose viste e vissute" da parte dei bambini. Mi viene in mente per es. il lungo elenco che i bambini di Lodi fanno di nascite e crescite di piante e animali; ma anche Fabio, che ha il padre macellaio, e un giorno porta in classe gli occhi di un puledro, e lui ha anche visto come sono fatti dentro... Oggi?

Oggi la fonte di "conoscenza" di quasi tutti i bambini è la TV. Parlano di dinosauri, perché hanno visto *Jurassic Park*, o i cartoni degli "Antenati," o se va bene qualche ricostruzione a *Superquark*. "Il sole si è formato col 'big-bang'" dice Eleonora: dove credete che possa aver preso quest'idea? La chiamate conoscenza? Non importa niente se sia giusta o sbagliata: importa moltissimo che Eleonora è già stata "colonizzata," prima di arrivare a scuola...

Non so davvero come si possa, in queste condizioni, scrivere:

Questa capacità di entrare nel merito con articolazione e profondità, in una situazione in cui i bambini costruiscono spontaneamente conoscenza, in un contesto di apprendimento auto-organizzato [corsivo di Sala], in cui la conservazione delle strutture cognitive mantiene l'identità dell'individuo e del gruppo nel rapporto con le perturbazioni provenienti dalla relazione con il mondo, ci mostra come l'idea di evoluzione sia un elemento di interazione cognitiva con il mondo capace di mantenere una relazione organica, una consonanza di linguaggio.

Per me l'idea di "evoluzione" che emerge dai discorsi dei bambini è completamente etero-costruita: prima c'erano i dinosauri, poi altri animali, poi le scimmie, poi l'uomo. (E ci sarebbe poi da discutere se questa si possa davvero chiamare evoluzione in senso darwiniano.) C'è la storia, d'accordo; ma c'è perché qualcuno gliel'ha detto.

Per finire con una nota almeno moderatamente ottimistica: finché si riesce a discutere, forse non tutto è perduto... A me capita di essere allergico alle mode: ieri erano Bateson o Morin, oggi sono Maturana e Varela. Altri la vedono diversamente. Un confronto non può che far bene a tutti.

* * *

La mia precedente puntata, su Bertagna–Moratti–Darwin, ha provocato una lettera di Carlo Bernardini, che ho potuto leggere solo pochi giorni fa. Tutto sommato, non credo di dover replicare. Dirò solo che sulla famosa “commissione di Nobel” ero stato fin troppo ottimista: a quanto ne so non si è mai riunita, e nei programmi non è cambiato niente. Ma come si poteva prevedere, sulla questione è sceso il silenzio. . .