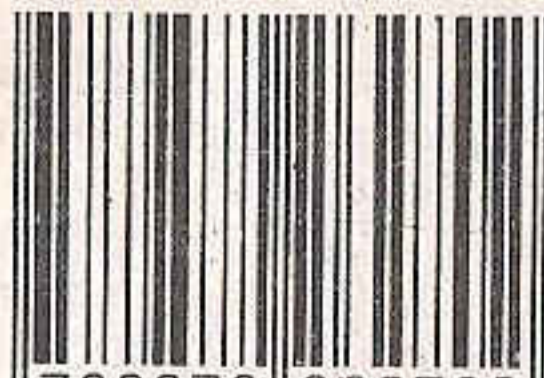


La scuola, luogo socialmente deputato allo sviluppo dei processi formativi, denuncia da tempo la sua inadeguatezza a rispondere alle esigenze e alle sfide della modernità.

Tuttavia la critica di Silvio Ceccato, in questo *pamphlet* in forma di intervista, è assai più profonda e radicale: investe le radici stesse del modo di pensare tali processi.

Ceccato traccia qui le linee di una possibile, ideale rivoluzione dei concetti prima ancora che dei metodi di apprendimento e di insegnamento. Una rivoluzione dei processi cognitivi che liberi il giovane – e anzi il bambino – da concettualizzazioni che limitano la libertà e creatività del pensiero.

ISBN 88-7226-270-4

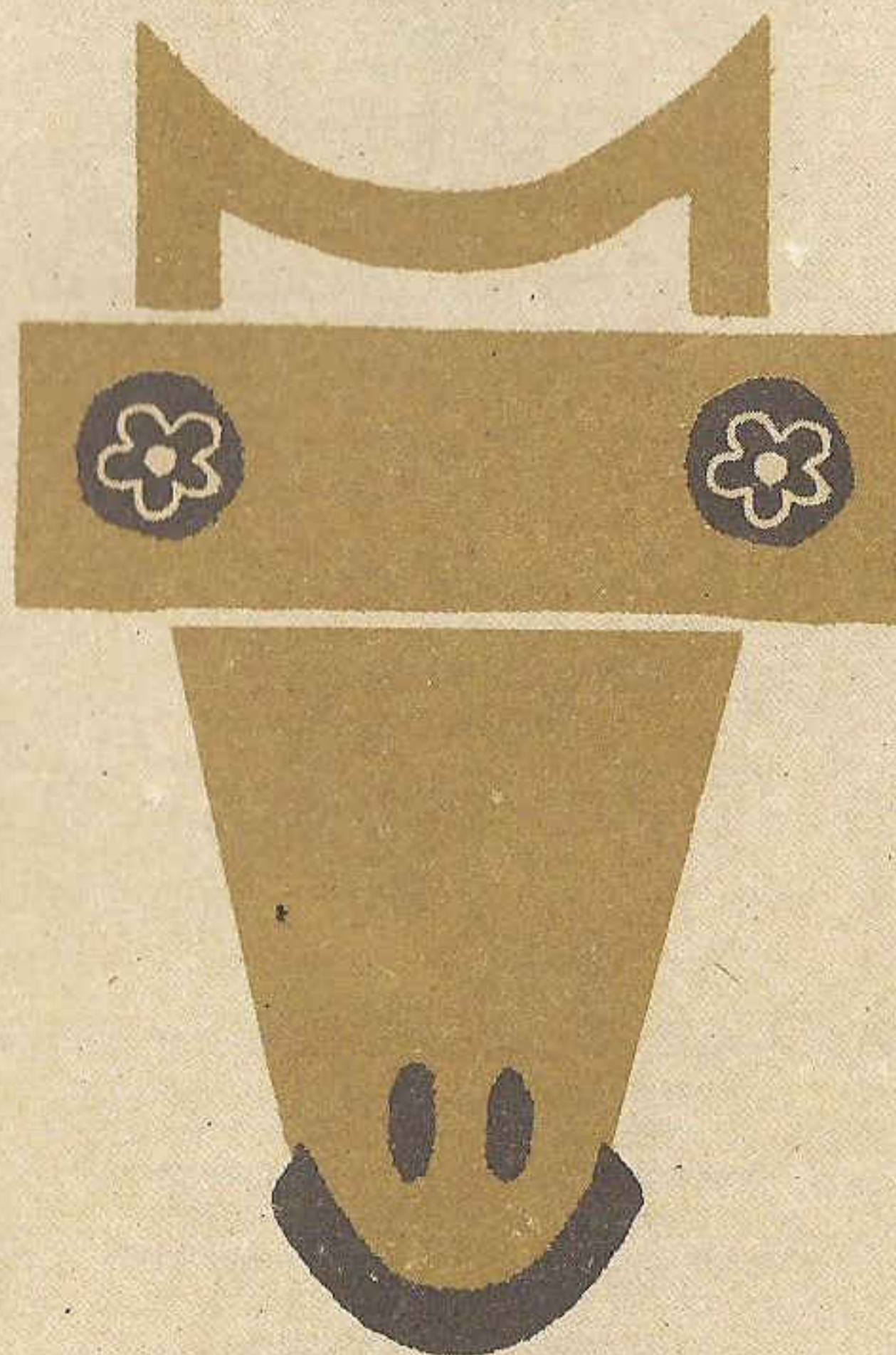


9 788872 262702

MILLELIRE
STAMPA ALTERNATIVA

SILVIO CECCATO


MILLE TIPI DI BELLO



INTERVISTA SULLA SCUOLA



MILLELIRE STAMPA ALTERNATIVA®

 Compasso d'Oro 1994

direzione editoriale Marcello Baraghini

Silvio Ceccato

MILLE TIPI DI BELLO
Intervista sulla scuola

a cura di Gianclaudio Lopez

copertina di

Čapek e Marco Iacobelli

MILLELIRE® - Pubblicazione quindicinale, Anno III, n. 23 del 1-12-1995

Direttore responsabile: Marcello Baraghini

Registrazione Tribunale di Viterbo n. 392 del 30 marzo 1993

Stampato per conto della Nuovi Equilibri srl

presso la tipografia Kemo International Publish srl

Bagni di Tivoli (Roma), nel mese di ottobre 1995

Distribuzione per le edicole:

C.D.S. Nuova Milano srl, Via Leoncavallo, 6 - Trezzano sul Naviglio (MI)

Silvio Ceccato

MILLE TIPI DI BELLO

Intervista sulla scuola

a cura di Gianclaudio Lopez

INTRODUZIONE

“Lei professore è un grande scienziato?”

“Temo proprio di no, se intendi dire un grande fisico, un grande matematico, un grande biologo e così via. Su queste materie, magari la vostra maestra ne sa più di me. Io so pressappoco quello che sapete fare voi. Però mi sono chiesto quali siano le operazioni che si svolgono alla vostra età con la mente e che poi continuiamo a svolgere e così sono diventato uno scienziato che si occupa della mente. Sin da bambino ero curioso dei miei pensieri e mi chiedevo da che parte venissero, perché fossero così. Più tardi ho dovuto occuparmi delle operazioni della mente per farle ripetere da una macchina...”

È l'inizio di una delle tante lezioni che Silvio Ceccato ha tenuto, già a metà degli anni Sessanta, a bambini di scuole elementari, sia del centro sia della periferia. In questi incontri registrati e documentati in varie pubblicazioni Ceccato ha mostrato come sia possibile proporre a scolari di terza o quarta elementare domande sul pensiero e sul linguaggio, sulla percezione e sulla conoscenza, sulla verità e l'illusione, sulla scienza e sulla storia, sullo spazio e sul tempo, sui valori, sulla giustizia, sul bello e

sul brutto e soprattutto ha mostrato come sia possibile guidare sperimentalmente e giocosamente i bambini alla scoperta delle operazioni mentali corrispondenti a questi termini dando al loro pensiero e al loro metodo di studio una nuova libertà e una nuova consapevolezza.

Così, proprio quando gli venivano tagliati i fondi italiani ed esteri per le sue anticipatrici ricerche nel campo della riproduzione modellistica dei processi mentali percettivi e linguistici e gli veniva tolto l'incarico universitario a Milano, Ceccato si fa Maestro inverosimile, quello cioè che interviene nei casi disperati come gli studi sulla mente e come la scuola e si mette a girare per l'Italia incontrando, in grandi e piccoli centri, bambini e insegnanti.

*Sono anche gli anni in cui Ceccato dà conto di questi suoi incontri e della sua partecipazione ai più importanti convegni nazionali e internazionali su tematiche di pedagogia e di didattica, dalle elementari all'Università, sulle pagine del *Giorno*. A queste prime esperienze e alla partecipazione viva e appassionata dei bambini si contrappone subito, con la rara eccezione di qualche pedagogista entusiasta come Luigi Volpicelli, una risposta trattenuta, a volte incerta e diffidente del mondo della scuola e della cultura accademica.*

Ceccato vuole mostrare che è possibile applicare i risultati dei suoi studi alla didattica e che il suo dialogo con

gli studenti, insieme maieutico e sperimentale, socratico e galileiano, non è solo un'esperienza legata a una persona eccezionale, dall'intelligenza scintillante e gioiosa, ma anche una tecnica ripetibile, un'occasione di riflessione e di discussione sui vicoli ciechi in cui si è cacciata la nostra tradizione filosofica e ideologica, nonché una proposta per venirne fuori.

L'idea centrale di questa proposta è che la ricerca filosofica e pedagogica si può arricchire di una direzione scientifico-tecnica che, proprio perché analizza la vita mentale in una combinatoria di operazioni elementari, consente anche di presentare ai primi livelli scolastici contenuti tradizionalmente destinati ai livelli superiori. Per la didattica si apre la possibilità di operare una revisione dei contenuti scolastici tradizionali e inserirne nuovi e soprattutto di fornire a materie affidate per tradizione al principio di autorità, alla semplice ripetizione mnemonica impersonale di dati-nozioni considerati inanalizzabili, come la grammatica, l'etica, l'estetica, la metodologia della storia e delle scienze naturali, una via tecnico-pratica per impararle attraverso il principio del fare e dello sperimentare in proprio.

Tra un nozionismo arido e respingente e un antinozionismo accomodante e velleitario si apre la possibilità di una didattica e di un apprendimento costruttivo e

consapevole fin dalle prime operazioni costitutive dei campi su cui si innestano tutte le materie e le discipline: il fisico, lo psichico e il mentale. Non si tratta tanto di introdurre una nuova materia di studio quanto di fornire a ogni insegnante e ogni studente una nuova tecnica, un nuovo abito mentale.

La proposta di Ceccato non è rimasta senza seguito. Già dagli anni Settanta allievi e collaboratori hanno iniziato sperimentazioni e applicazioni della tecnica di analisi operativa del mentale, nella scuola dell'obbligo e in quella superiore, nel campo dell'educazione artistica (Pino Parini), dell'educazione musicale (Gastone Zotto), dell'educazione tecnico-scientifica (Mauro Mistrone), dell'educazione linguistico-letteraria (Gianclaudio Lopez).

Si sono anche costituiti, soprattutto nell'Italia settentrionale (Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Emilia) gruppi di lavoro di indirizzo operativo.

Il bilancio, ricorda lo stesso Ceccato, tra risultati di qualità ed effimeri entusiasmi, indifferenza e ostilità della scuola più ufficiale e paludata è stato quello di "un confronto tra la pulce e l'elefante. Gli anni futuri diranno se almeno sia stata una classica 'pulce nell'orecchio'".

È ormai evidente che a tutt'oggi, la crisi della scuola, non solo in Italia, dipende da una molteplicità di fattori

interdipendenti: l'organizzazione troppo rigida e disincentivante, i difetti di formazione e selezione del personale, la scarsità e insieme lo spreco di risorse, la carenza di strutture e di supporti tecnologici, la sua distanza dal quotidiano e dall'ideale per non citare che i più evidenti.

Il contributo originale di Ceccato nella riflessione sulla crisi della scuola sta però nel richiamare la nostra attenzione proprio sulle radici del nostro modo tradizionale di intendere la mente, il pensiero e la conoscenza, sui difetti di impostazione filosofica nello studio dei processi mentali alla base di ogni disciplina e dei nostri rapporti con noi stessi e con gli altri.

La diagnosi e la cura del malessere della scuola e della cultura non si ferma quindi all'aspetto tecnologico e organizzativo, magari affidato all'uso più intelligente e razionale delle macchine, delle onde elettromagnetiche e dei bytes del computer.

Tocca invece il problema del modello di mente e di uomo che vogliamo dentro e fuori la scuola. Un uomo che pensa in modo responsabile e creativo o un uomo che funziona? Tenendo conto, come sottolinea Ceccato, che alla società organizzata non sempre fa comodo il primo e non sempre basta il secondo.

Questa intervista è nata come una conversazione amichevole e informale nelle due ore di viaggio in treno

tra Roma e Napoli. Spero che nella versione riveduta in cui viene ora pubblicata possa essere di qualche utilità per chi non pensa che la scuola sia destinata a rimanere sempre solo una noiosa parentesi del presente, un confuso ricordo dei begli anni di gioventù, o uno dei tanti caotici baracconi della pubblica amministrazione.

giugno 1995

Gianclaudio Lopez

Gianclaudio Lopez è nato a Nizza (Francia) nel 1948. Insegna lettere e storia dello spettacolo nell'Istituto statale per il cinema e la televisione Rossellini di Roma. Ha collaborato a vari quotidiani nazionali. È stato più volte relatore in corsi d'aggiornamento e seminari per insegnanti. Ha condotto per cinque anni il programma naturalistico Geo di Rai 3.

PREMESSA

Nel corso dei miei studi sulla mente mi sono sempre più convinto che il nostro sapere riposi in parte su un antico errore. Sotto la pressione di varie "tentazioni", anche biologiche, la nostra mente, come del resto quella di altri animali, è stata considerata sia dall'uomo comune che da quello scienziato, filosofo e ideologo come la sede e il soggetto di tante "immagini mentali" ricevute più o meno passivamente da percezioni "esterne" al corpo di chi guarda, dell'osservatore. Quando poi parliamo, le parole non sarebbero se non le etichette assegnate a queste cose "esterne osservate".

In seguito a questa credenza di una realtà già bella e fatta che in qualche modo, magico, misterioso, noi duplicheremmo nella nostra mente, le parole sono venute a designare sempre e soltanto o cose fisiche o ciò che ne possa restare una volta spogliate dalla fisicità. I due regni, del concreto e dell'astratto.

Questa situazione è stata favorevole agli studi e costruzioni fisiche, come attestano i risultati delle imprese nel campo, ma hanno deviato e arrestato la ricerca nei costrutti di origine mentale, erroneamente

interpretati come fisici. Dall'errore è nata circa venticinque secoli fa, in India e Grecia, la filosofia, con la "teoria del conoscere", ufficializzando un errore che probabilmente ha inizi lontani, forse milioni di anni.

È caratteristico di questo sapere scientifico-filosofico che il pensatore attuale esamini con successo le cose di costituzione fisica, e per le altre o subisca, come filosofo, scacchi su scacchi (nessun problema impostato in termini filosofici è mai stato risolto), oppure usi senza intendimenti speculativi le parole assegnate spontaneamente, popolarmente, alle cose nominate.

Si ricordi come il vivente compia su sola guida biologica le sue principali operazioni (fisiche, psichiche e mentali) senza averne inizialmente alcuna consapevolezza.

Mi spiego con un esempio. Chi studia il ferro e il rame, il legno o le stoffe, non è necessario che sappia di ciò che fa la sua testa con l'uso di quell'"e" o di quell'"o". Ed anche se poi pasticcia quelle parole con le "tavole di verità" della logica formale, continua a servirsi egregiamente, bambino, adulto, commerciante e cattedratico.

Nel campo della didattica, questa situazione ha pesato fortemente dando vita a due ordini di sapere,

giustamente tenuti distinti: quello delle cose inanimate e quello delle cose animate; discipline scientifiche e discipline umanistiche, come la psicologia, la sociologia, l'estetica, l'etica, ecc., nonché la linguistica.

La didattica si modellava su questa distinzione, ma restava inficiata dall'errore antico. In breve, nelle scienze fisiche, e quindi anche biologia, astronomia, ergonomia, e simili, l'insegnamento si condensa su una domanda: "Che cosa è...?" in attesa di una risposta che metta in rapporto la cosa indagata con altre dello stesso tipo, o più piccole o più grandi, vicine o lontane, eccetera.

Lo stesso inquisire fu però esteso, con il passaggio dai *physiologoi* ai *philosophoi*, anche alle cose mentali e psichiche, supposte definibili negli stessi termini. Che cosa è il numero? Che cosa sono il tempo e lo spazio? Che cosa è il moto, la stasi? Che cosa la causa e l'effetto? Sempre con il verbo "essere". Che cosa è l'universo? Noi, che cosa siamo? C'è il destino? C'è la libertà?

Le domande avrebbero invece dovuto essere:

"Che cosa facciamo, con la nostra mente, quando ci apprestiamo i risultati designati con queste parole? Cosa facciamo mentalmente di diverso quando consideriamo la stessa situazione, mettiamo un'unghia, co-

me inizio o come fine del dito, un certo paesaggio come un plurale (alberi) o un singolare (bosco), quando contiamo 'uno due, tre...' e quando 'primo, secondo, terzo...'. Quando aprendo la mano aggiungiamo, anche al di fuori delle situazioni e dei contesti che di solito ci spingono a pensarlo, 'voglio', 'posso' 'devo', 'sono libero' di aprire la mano?". Ne sarebbe seguita una didattica con le due branche, certo complementari, certo con oggetti interdipendenti, ma ben distinte.

Ebbene, ecco quello che propongo. Riconoscere la divisione, dare a Cesare quello che è di Cesare, cioè al mentale quello che è del mentale, al fisico quello che è del fisico, allo psichico quello che è dello psichico; e vederne le interdipendenze.

Anche questa intervista dovrebbe portare a questa consapevolezza.

Intrecciati con questo aspetto fondamentale dello studio rimangono altri aspetti della scuola: programmi, insegnanti-allievi, sani, affetti da patologie, messi insieme, tenuti separati, orari e stipendi, o anche stupidaggini, come una terminologia valutativa. Da 10 a 1? da 1 a 10? (o altre valutazioni non numeriche, forse perché più "sensibili!").

Si ha l'impressione che le proposte per affrontare anche questi problemi più spiccioli e pratici vengano

non solo da chi non ha mai insegnato, ma non è mai nemmeno andato a scuola.

No. La scuola è un aiuto, talvolta necessario, per arrivare al possesso di certe esperienze e conoscenze, utili nello scambio con gli altri, di ciò che noi sappiamo e possiamo e gli altri non fanno o non possono. Ma la scuola, era e resta nella testa di chi studia e si prepara.

febbraio 1995

Silvio Ceccato

La scuola, non solo in Italia, sembra far sempre più fatica a star dietro alle esigenze e ai problemi formativi e informativi dell'uomo d'oggi. Sarà diventato indispensabile un qualche cambiamento radicale nelle sue strutture e nel suo funzionamento?

Non credo che sia facile rivoluzionare una storia che ha almeno 2500 anni di vita e nella quale siamo stati allevati tutti, che ha visto maestri come Socrate, come Aristotele con il suo allievo Alessandro.

Si tratta però di capire di che cosa hanno bisogno oggi gli uomini in modo da poterlo inserire nella scuola sicché tutti ne traggano beneficio.

Io sono a favore della specialità e della super specialità, nel senso che sono convinto che ciò che abbiamo da dare agli altri è quanto gli altri non hanno. Però, una volta precisato questo, il mio desiderio, la mia convinzione è che, a premessa di questa super specializzazione, ci sia una piattaforma portante alla quale affidare l'omogeneità della radice di queste specialità e così intendersi, in qualsiasi momento, ritornando alla partenza.

Dobbiamo rendere consapevoli le operazioni mentali che stanno alla base di qualsiasi disciplina.

Cioè, ogni disciplina non è altro che l'aggiunta di qualche particolare operazione a quelle quotidiane e

comuni. Sì, diventiamo pure specialisti nelle centinaia di discipline, di cui abbiamo bisogno, ma senza perdere l'unità della mente, del pensiero.

Ma un progetto del genere si presenta così innovatore da incontrare parecchie resistenze e ostacoli. La disponibilità del fattore umano anzitutto. Anche ammesso che si decida di procedere in questa direzione, è impensabile che si trovino in numero sufficiente gli insegnanti che vogliono aggiungere al loro specifico sapere professionale queste nuove tecniche e nuovi contenuti di consapevolezza. Ho girato per le scuole di tutti gli ordini, e sono fermamente persuaso che non esistano persone di tali qualità in questa quantità.

Si richiede una certa capacità carismatica, un entusiasmo, una capacità di rinnovarsi.

E anche i pochi curiosi e capaci, disponibili, non dovrebbero essere certo sacrificati per un'ambito ristretto di alunni, un docente per 30 o 50 persone. La soluzione potrebbe venire da un uso appropriato dei mezzi di comunicazione attuali. Oggi possiamo avere la distribuzione del sapere su base telematica e audiovisiva, con una organizzazione in cui l'insegnante locale rimane di orientamento e di assistenza, ma non porge più in prima persona il cosiddetto pane della scienza.

Quanto alla struttura della scuola, al suo ordina-

mento, finché avremo delle paratie, dei salti, dei livelli gerarchici, è difficile pretendere che da queste poche, rigide caselle venga fuori la ricchezza desiderata.

Fra l'altro l'attuale insegnante si è preparato per entrare in una di queste caselle.

E poi, in quale momento operare? Io punterei sul periodo che va dalla terza elementare alla terza media.

L'obiettivo dovrebbe essere quello di creare nel ragazzo una sicurezza nella propria mente, nelle proprie capacità, per cui possa uscirne un essere che ama il suo pensiero e il suo ragionamento, in un certo senso l'autodidatta.

Abbiamo ereditato da 2500 anni una filosofia basata su un'idea di mente che riflette le cose già fatte. Ora dobbiamo opporvi una mente che non rispecchia proprio niente, ma che costruisce e si costruisce.

All'interno della crisi generale della scuola che cosa ha di specifico il caso italiano?

La nostra scuola è nata contando su un particolare tipo di intelligenza che, anche nelle materie tecnico-scientifiche, ha natura verbale. Si chiede la bella esposizione, lo scritto corretto.

Per persone che provengono da famiglie di cultura, questo è facile. Ma già per chi debba tradurre dal suo dialetto è più difficile. I mezzi audiovisivi stanno però riducendo le differenze in questo senso.

Quando ha iniziato le sue esperienze didattiche nella scuola elementare?

L'occasione mi si presentò durante uno dei convegni filosofico-scientifici organizzati da Pietro Prini a Perugia sulla scuola del Duemila. Andai e chiesi che un direttore didattico portasse una scolaresca.

Il pedagogo Volpicelli giudicò quanto feci la cosa più nuova sentita fino ad allora.

Continuai poi questi incontri con i bambini delle elementari su richiesta del Provveditore di Firenze e infine, a Milano, un direttore didattico coraggioso mi mise a disposizione la scuola di via San Giacomo. Nel frattempo avevo anche una maggiore disponibilità, perché mi avevano tolto l'insegnamento universitario alla Statale. Quel che stupì provveditori, presidi, direttori didattici era che, per la prima volta, si poteva parlare ai bambini delle conoscenze fondamentali della aritmetica, della geometria, della linguistica; e le loro

risposte erano di buon senso, assennate, fresche. Capivano.

Del resto è difficile che un bambino dica una sciocchezza.

Ma già prima della guerra, Luigi Volpicelli mi aveva affidato una ricerca sull'influenza della musica per la fantasia dei bambini, nella scuola sperimentale di San Saba, a Roma.

Lei che è stato in molte scuole di diverso livello, dalle elementari alle scuole superiori, quale impressione ha ricavato dello stato d'animo e della situazione sociale degli insegnanti. Di che cosa mancano?

Hanno l'impressione di doversi rifare una cultura che spesso non hanno mai ricevuta. Avvertono poi l'invasione della politica nella scuola. Se penso alla quantità di tempo, per esempio, dedicata anni fa alle discussioni sull'immissione o non dell'handicappato nella scuola dell'obbligo...

Problemi importanti che sicuramente appartengono alla scuola, ma non sono di pertinenza della scuola, bensì di competenza delle scelte politiche di un governo.

Portare questo tipo di problematiche politico-sociali nella scuola è inutile. Generano contese senza fine nei cui confronti gli insegnanti finiscono per sentirsi contrastati e impotenti.

Un altro esempio che accese gli animi: il giornale letto a scuola, sì o no? Ma poi quale giornale? Commentato come? Che si possa portare un giornale in classe e che dalla cronaca si passi alla storia – cosa che un giornale normalmente non fa – siamo tutti d'accordo, ma c'è il giornale da scegliere e il modo per presentarlo.

Sbandierare un dato di cronaca, un fatto contingente sembra facile, ma tutto si può complicare nel momento in cui queste cose toccano la scuola.

Che cosa possono dare alla scuola d'oggi i suoi studi sulla mente?

Penso che i principi della didattica siano sempre quelli: la partecipazione attiva dello studente, cioè la scuola è sua e non dell'insegnante; si porti nella vita ciò che si impara a scuola e ciò che si impara nella vita si porti a scuola, cioè la nostra prima educazione lo sia per tutta la vita, sia scuola permanente.

Potrei aggiungere l'interdisciplinarietà. Però se qualcosa è dato con le paratie stagne, con i compartimenti creati tra scienze della natura e scienze dello spirito, o scienze umane, questa interdisciplinarietà resta solo una delle tante velleità ministeriali, o rimane fra le buone intenzioni del preside.

Io credo che questa scuola tradizionale si possa rifare. Sono convinto che le operazioni mentali, che diramandosi danno luogo alle varie discipline, ne rappresentino un magnifico sostegno e alimento.

C'è una sperimentazione che non riguarda solo la chimica o la fisica, ma anche l'operare mentale. E il bambino ne è capace. "Non accettare niente se non l'hai controllato tu." "Cerca tu la risposta, non domandarla a me, ma alla tua testa."

Credo che i risultati delle mie ricerche possano entrare festosamente soprattutto nella scuola dell'obbligo.

Si illumini il mondo degli atteggiamenti, dei valori, dell'emozione guidata. Si giochi alla costruzione di un linguaggio nuovo, per capire meglio le nostre lingue naturali.

Sono cose fattibili. Ogni preposizione, ogni congiunzione offre materia di sperimentazione, di controllo, di felice scoperta. Quando provo col verbo "essere"

il ragazzino in generale risponde come gli hanno insegnato: che è un copulativo. È una risposta corretta, ma si può andare oltre nell'analisi mostrandolo quale aspetto temporale della preposizione "di". Quando si adopera in frasi come "l'uomo è", "Dio è", ecc. il rapporto è messo con me. Qualcuno risponde: "Mi sembra che le mie operazioni si fermino". E in effetti si è aperta e chiusa una correlazione, e se l'"essere" diventa un "esistere" vi si è aggiunto il tempo e lo spazio.

Sono esperienze documentate nei volumi in cui ho raccolto questi incontri. Dai primi interventi, ancora legati al sussidiario, nei quattro o cinque minuti messi a disposizione dal maestro e dal direttore didattico, a quelli più ricchi in cui chiamo il bambino a pensare in termini operativi.

Al bambino illustro i meccanismi, non i risultati, ed egli se ne sente padrone. Soprattutto se ne sente responsabile.

Qualcuno ha obiettato che il suo metodo peccherebbe di precocismo. Il bambino non sarebbe capace di pensiero logico astratto. Le teorie operative della mente non sarebbero adatte. Qualcuno ha anche parlato di un rischio di disorientamento del fanciullo nel momento in

cui gli si propongono atteggiamenti e valori come risultato di una costruzione personale.

Non c'entra alcun pensiero astratto... Si tratta di operazioni elementari. Se uno dice che è un pensiero astratto il "tenere presente una cosa al farne pur separata una seconda", dove sta l'astrattezza? Questa è l'operazione mentale della congiunzione "e".

O anche dove sta l'astratto nel cercare e trovare insieme ai bambini che avere presenti due cose e oscillare tra l'una e l'altra sono le operazioni costitutive della "o"? O ancora, tracciare un segno,

(

e accorgersi che può essere una parentesi, la coda del cane, il manico di una tazza, a seconda di come si sposta l'attenzione sul tracciato?

Il bambino si rende conto dell'operare dal quale nascono le figure. E la figura non c'entra nulla con l'astratto e il concreto. È il tipico sbaglio di chi definisce l'astratto in termini metaforici o negativi e poi lo promuove fra le cose "profonde". Io non ho mai avuto difficoltà nel parlarne con i bambini.

Le difficoltà del bambino, per lo meno nel primo ciclo elementare, sorgono quando il numero dei pezzi

da tenere assieme supera i tre o quattro. I suoi passaggi, i rapporti che pone nel pensiero, sono pochi. Per esempio, non troviamo nel pensiero-discorso di un bambino un "se... allora... e allora se...".

Il suo arco di pensiero non va oltre i tre-quattro secondi, e non si arriva a ciò che è normale per l'adulto, i cinque, sei, sette.

Quanto al bambino disorientato, certo non va abbandonato al solo meccanismo analitico attenzionale...

Potrà sembrare strano, ma le analisi più facili col bambino sono quelle sul bello e sul giusto. Egli è convinto che ci siano mille tipi di bello e mille tipi di giusto. No, si può riuscire a dimostrargli che il bello e il giusto sono proprio unici. Nel senso che certe operazioni mentali che ne costituiscono il significato sono sempre quelle e proprio quelle.

Cerchiamo allora di individuare insieme le operazioni. E qui comincia il bel gioco della ricerca che, attraverso esempi, porta a analizzare il giusto come la conformità a un imperativo assunto come buono e il bello come l'assunzione di un particolare ritmo che trova alimento e sostegno da ciò che si osserva. Il bambino scopre quindi anche da che dipendono le tante differenze che aveva subito trovato. Sono i criteri dei

giudizi e gli imperativi che variano di epoca in epoca, di regione in regione, di persona in persona, e talvolta di momento in momento. Ed ecco un'altra affascinante direzione di studio come ricerca e confronto.

Il bambino, una volta che ha scoperto i suoi valori, li promuova e li difenda, con la serenità di chi sa che sono sì i suoi, ma che un altro li potrebbe presentare differenti. Questa differenza sia la ricchezza della nostra complementarità.

Il bambino semmai mi è apparso sbandato e avvilito di fronte a certi genitori assolutisti. Alcuni di questi, fortemente ideologizzati, a volte, mi hanno persino sottratto i loro figli, per esempio un giornalista attivista politico e un appartenente all'Opus Dei. Erano e rimangono per la guerra santa e per la pace giusta: la loro, naturalmente.

Dopo una scuola improntata al dovere, al senso etico che a volte si è trasformato in autoritarismo, si è avuta la contestazione che, in molti casi, si è dimostrata improduttiva o comunque non sostitutiva. Non resta che ritornare a un nuovo senso del dovere oppure c'è qualche altra soluzione? Insomma, la scuola, per funzionare, deve per forza essere vista in termini etici e di dovere?

Io non vorrei vedere niente soltanto in termini di dovere, né a scuola, né fuori.

Preferisco la chiave edonica, cioè della piacevolezza. Sono convinto che quanto l'uomo fa possa sempre esser visto con gioia, festa, piacere. E se si è costretti a svolgere quel certo lavoro o quel certo servizio che proprio risultano sgraditi, non potendo cambiare il mondo, la situazione intorno a noi, possiamo sempre cambiare il nostro animo e attenuare il malessere consentendo momentaneamente a comportarci così, magari attraverso l'utilissimo meccanismo dello sdoppiamento dell'io che è alla base del recitare.

“L'uomo — è stato detto — è una cassaforte con la chiave e la cifra.” Se si scoprono in quel bambino, egli diventa nostro.

Se c'è una cosa che il bambino ama è il sentirsi riconosciuto un creativo responsabile.

Che cosa prevedi per quello che hai fatto?

Quando con gli alunni ci siamo dedicati alla creazione di una lingua nuova, l'ambizione era al colmo: professore ho trovato una cosa da mettere nella nostra lingua. Ce la mettiamo? Ce la mettiamo?

La didattica regali al bambino questa partecipazione.

I risultati? Una volta mi si avvicina uno studentino: “Professore convinca il direttore che convinca mia

madre a non portarmi in montagna, se no, io, come faccio a imparare?”.

Del resto, è la gioia che prende ogni persona quando impara ad andare in bicicletta; quando si accorge che nuota senza salvagente e senza fatica.

Secondo me nessuna gioia è più grande del sentire la propria mente che si espande.

Forse il bambino non dice “Insegnami a pensare”, ma sotto sotto chiede all'adulto di dargli una forza, una indipendenza.

Ma per far questo non basta la maestra con quel suo diploma di magistrali, nel modo in cui si prende, e i suoi diciannove-vent'anni. Il ragazzo si identifica in noi soltanto se la nostra maturità e fantasia lo convincono.

All'università si possono insegnare medicina o cristallografia anche senza doti particolari, ma per le classi elementari vorrei sempre il “genio”, che sa prenderlo per mano.

Che fatica!

Ma, appunto, la capacità di insegnare a pensare con gioia non è di pochi? È inimmaginabile che l'abbiano tutti gli insegnanti.

Bisogna ricorrere alle onde elettromagnetiche, ai nostri media. Ormai la scuola, così com'è, è un anacronismo.

L'insegnante rimanga per un'assistenza e un orientamento, qualità più diffuse. Ma non gli si chieda la trasmissione di una consapevolezza illuminante, che per lo più non ha.

Da ragazzo, anche se magari non capivo tutto, mi colpiva qualche pagina di Guicciardini, di Machiavelli, di Tacito, di Wilde, di Sallustio. Mi sembrava che la testa mi si illuminasse. Mi ripetevo certe loro frasi.

Mi è accaduto di vedere questa luce anche sulle facce dei bambini nelle elementari affrontando il tema dell'universo. Gli scolari non ne erano digiuni. Anzi, ne avevano sentito parlare spesso sui giornali, a casa, con altri insegnanti. Ma ogni soluzione si infrangeva sempre contro una contraddizione.

Questo universo, che dovrebbe essere contenente e contenuto di se stesso, non era convincente. Qualcuno mi rispondeva introducendo il "muro immaginario". Spiegando loro che si trattava soltanto di ricondurre a unità ciò che si incontra, cioè verso l'uno (universo) ogni cosa si pacificava, le facce si rilassavano e seguiva un sospiro di sollievo. Qualcuno si lagnava: "Da lei non ci vengo più perché mi fa venire il mal di

testa", ma la mattina seguente era il primo a comparire.

C'era la discussione sul "solo" e la "solitudine". Spiegavo: le fabbrichiamo noi, nella testa e con la testa. Per questo ci possiamo trovare soli nella piazza affollata o in compagnia in aperta campagna, sulla vetta di una montagna.

E i bambini riflettono, pensano.

Ritorniamo ai problemi spiccioli e drammatici della organizzazione attuale della scuola. Lei ha accennato all'uso delle onde elettromagnetiche. Ora, come dovrebbe essere organizzata o riorganizzata la scuola?

In ogni aula farei un'intera parete a video e chiamerei per ogni materia dieci persone delle quali poter fidarsi.

D'accordo, ci si può anche sbagliare, ma siamo così pessimisti da pensare che potremmo trovare solo dei docenti inaffidabili? Se riuscissimo a organizzare le lezioni in questo modo per tutta la nazione o addirittura per tutta l'Europa avremmo veramente una scuola aperta con insegnanti d'eccezione per tutti.

Occorre far incontrare bambini e ragazzi con l'ec-

cezione, ch  a fargli incontrare la normalit  ci pensa la vita. Il giovane contempera quello che prende dalla viva voce dell'insegnante con quello che prende dai libri. Ma il bambino, fino alla terza media, legge poco e quello che pi  gli serv  lo ricava da un altro essere umano. C'  bisogno di una forte personalit  che lo rassereni e gli dia sicurezza. La gioia che ricever  gli rester  per tutta la vita insieme al bisogno di accrescerla. Se una persona scappa da una materia scolastica invece,   proprio perch  all'inizio qualcosa   andato male.

Ora, con i satelliti potremmo avere qualche nucleo centrale di espansione culturale con una lezione veramente pubblica.

Perch  qualsiasi persona, a qualsiasi et  potrebbe parteciparvi e lo stesso argomento potrebbe esservi esposto da dieci persone diverse.

Un episodio storico raccontato da dieci persone diverse ha sicuramente pi  valore che messo in bocca a un povero insegnante che lo mutua da chiss  quale libro. Questa s  sarebbe democrazia, pluralismo. Metto dieci voci di alta qualit  per lo stesso argomento e poi ognuno si far  il suo maestro.

Ognuno sceglier  la voce che gli   pi  congeniale, ma potr  sempre sentire e discutere, anche solo tra s , con le altre nove.

Ci sar  sempre l'insegnante di una particolare fede politica o religiosa, ma l'allievo non avr  pi  solo e sempre quello senza poter partecipare degli altri. Se vogliamo qualcosa di internazionale, di interdisciplinare dobbiamo ricorrere a questi mezzi che sono i nostri mezzi: gli altri sono di spreco.

In base alla sua esperienza, per un'educazione di questo tipo,   importante il numero e la composizione degli alunni in una classe?

Direi che devono essere al di sotto dei trenta, e abbastanza omogenei, altrimenti non si pu  conoscere il sapere sul quale basarsi, prendere le mosse.

Insegno linguistica in un'universit  che accoglie studenti di tutte le provenienze.

Dico "metafora" e alcuni mi guardano stupiti perch  non ne hanno mai sentito parlare. Cos  se dico "pronomi relativi", per molti   un ricordo che si perde in qualche lontana classe.

Andrebbero diversificati anche i programmi. Guai se diamo le stesse cose a teste differenti e con intenti diversi. Sarebbe come dare la stessa medicina nelle pi  svariate malattie.

Un altro problema aperto che ancora tormenta nella fascia dell'istruzione dell'obbligo è quello della verifica, della valutazione, della selezione. Da una parte si dice che finché il ragazzo è nella scuola dell'obbligo non si dovrebbe attuare nessuna selezione, dall'altra però si sostiene che una promozione quasi automatica per legge è inutile e ingiusta. Come uscirne?

Credo che finché la scuola è dell'obbligo, l'unica cosa che si dovrebbe chiedere allo studente è quel tanto di rispetto per se stesso e per chi insegna.

Quanto poi alla valutazione, non la sopprimerei, perché l'essere valutati è un bisogno umano.

Il padrone di casa chiede un giudizio all'ospite: disposizione dei divani, arredamento, quadri, eccetera. Così lo chiede sulla sua automobile: bella tinta, eh?

Anche il bambino è avido del parere dell'adulto: "Guarda che cosa ho fatto!"; e corre dalla mamma o dal papà col suo disegno, il suo alberello, il suo cagnetto. È l'indifferenza che offende... (sembra proprio a tutte le età!).

Ti dico sinceramente quel che penso di te e cerco di aiutarti a capirti. Questo vedrei nella scuola dell'obbligo. Se pretendessi di più, farei al ragazzo un cattivo servizio, come se lo obbligassi a scrivere bene per

entrare in una scuola di giornalismo.

Non si fa correre il malato di cuore. La valutazione serena è data nel suo interesse.

Professore, a lei piace esaminare?

No, mi ha sempre dato fastidio. Come esaminato, invece, mi sono divertito.

Il giudizio-gradimento che davo su quei venti bambini delle elementari che ho seguito per due anni, non mi sarei mai sognato di trasformarlo in un esame. Ci legava una familiarità, un'amicizia che trascendeva qualsiasi esame.

L'esame al bambino qualche volta è una specie di alibi per la scarsa partecipazione alla sua educazione. I genitori saranno ciechi per amore, ma un insegnante, non fosse che per la pratica, è in grado di una valutazione assennata sui propri scolari.

Questa è un'impressione che ebbi anche ai tempi del mio liceo a Vicenza. I giudizi non solo su di me, ma su tutti i compagni si rivelarono esatti. Per maggior sicurezza si può chiedere un giudizio anche ai compagni.

E cosa pensa della traduzione in giudizi discorsivi dei tradizionali voti numerici?

Un insegnante ha scritto su un compito: "Questo lavoro varrebbe un otto"!

Di solito si prende a caso il primo lavoro da giudicare e gli si assegna una votazione centrale che abbia valore di riferimento; poi giudico gli altri in rapporto a questo.

Se va operata una forte riduzione, una decimazione, butto via quelli su cui non mi sento di dare un giudizio positivo, gli "indegni", e mi soffermo a valutare gli altri. Che poi le valutazioni siano fatte con "buono", "medio", "discreto", "cattivo" o con i voti da 0 a 10, è la stessa cosa.

Ritorniamo alla scuola dell'obbligo. Oggi si manifesta la tendenza a prolungare l'obbligo scolastico, quasi a dare la massima formazione culturale. È una tendenza positiva o si potrebbe fare lo stesso in minor tempo senza prolungare la permanenza a scuola dei giovani?

Credo intervengano molti fattori. Forse il più importante è che l'automazione ridurrà sicuramente

non solo le ore e i giorni di lavoro, ma anche gli anni di preparazione. Almeno in campagna, una volta il bambino veniva "asservito" anche a 10-12 anni, per i lavori modesti, come il trasportare le pietre, raccogliere l'acqua, guidare al pascolo il bestiame.

Oggi molti di questi lavori si fanno con le macchine. Possiamo "liberarlo". Il miglior modo per "adopearlo" è quello di formare un cittadino sempre più responsabile e creativo.

Certo, se va a scuola, ma per non andare a scuola, allora è meglio che faccia qualcos'altro.

Ma anche lì, si tratta di guidarlo. Già la parola "scuola" è una curiosa parola, con dei retaggi non sempre del tutto positivi.

La formazione, la maturazione di una persona può essere ottenuta molto di più vivendo in certi ambienti, in mezzo a certe persone.

Sono dell'opinione che ormai con l'istruzione potremmo arrivare fino ai vent'anni.

Se poi quel ragazzo non va a scuola, non lavora, si droga o scippa, questa è un'altra faccenda, che non riguarda il prolungamento degli studi.

Già Schopenhauer notava che fino a 35 anni l'uomo non è formato, può e deve ancora assimilare, maturare. Poi restituirà quanto ha appreso.

Ma si può diventare bravi anche avendo maestri al di fuori della scuola. Lo vediamo nel meccanico, nel falegname con un'esperienza raccolta sul campo, vissuta. Gente ammirevole che si è formata sia dentro che fuori della scuola. Insomma l'uomo fino a trentacinque anni potrebbe maturare, e dipende poi dal tipo di mestiere o arte o professione.

Un matematico può essere pronto a vent'anni, ma non uno storico.

Ma la scuola italiana con la suddivisione tra licei e istituti tecnico-professionali e dell'università in facoltà, insomma è ancora attuale o è anacronistica?

Forse è sbagliata proprio la parola "università", la parola "liceo" classico o scientifico. Con una articolazione sempre più ricca mantenere queste divisioni è sicuramente dannoso.

Noi dovremmo avere un'unica piattaforma e un'unica scuola con tante caselle diverse. Alla fine ognuno potrà dire: "Ho studiato le caselle X, Y o Z e mi sono fermato dove ho potuto o dove ho creduto". E lo si prenderà per quello che ha fatto, per quello che vale.

È il principio della bottega, che esiste da sempre, della professione che si fa col "professionale".

Giunti a una certa età c'è indubbiamente un trasporto per una cosa anziché un'altra. Ammiro abbastanza le università americane, – università per modo di dire, – dove si insegnano artigianato e arti minori di ogni tipo. Penso che si potrebbe e si dovrebbe accontentare una persona che a 16-18 anni scopra di essere portato per qualcosa di diverso da quello che aveva intrapreso.

Dobbiamo poi rivedere i valori di nobiltà e di viltà dati ai vari studi e mestieri. Non hanno più senso.

In molti lavori, considerati in passato abbrutenti, non c'è più il sudore fisico, la puzza della stalla. Il nostro contadino lavora con le macchine, meravigliose. Non avvicina neanche più le bestie.

Dalla mia infanzia ho visto enormi differenze nel lavoro nei campi: sul trattore non si suda, raramente si innaffia con il secchio. Un meccanico controlla più con l'elettronica che con le mani e l'orecchio.

Penso che vada rifatta la tradizionale classificazione dei lavori, del braccio e della mente, dei colletti bianchi e delle tute. C'è molto da rivedere, sia per la nuova simbiosi con la macchina e sia perché quasi tutti i lavori attuali richiedono meno impegno di braccia

e più di testa. I muscoli e i tendini si confinano sempre più nello sport.

Un altro serio problema connesso a questo cambiamento è che cosa oggi ci possa tenere socialmente uniti.

Se la macchina mi sostituisce sempre di più nella complementarità e solidarietà con gli altri esseri umani, che cosa devo promuovere, come devo promuovermi, per amare i miei simili, anzi già per sentire gli altri come miei simili?

Non si può continuare a vivere come se la macchina non ci sia. E devo prevedere un futuro in cui sarà essa a fare molte delle cose che noi chiediamo oggi agli uomini. Non più il servo ma il servomeccanismo; non più il domestico, ma l'elettrodomestico. Mio padre, avvocato, quando chiudeva l'ufficio, si affidava alle "signorine del telefono" con ampio scambio di fiori e dolci.

Oggi lavoriamo con segreteria, e segretaria, automatica. Devo quindi domandarmi che cosa fare di questi uomini "perduti" e devo promuovere atteggiamenti di tipo individuale che tuttavia facciano appello al vivere sociale. Devo creare un uomo più autonomo proprio in ciò e per ciò che offre agli altri.

In questo quadro di cambiamenti anche certi cri-

teri del giusto vanno rivisti. Per esempio, che cosa può restare dalla lotta di classe? Io la trovo sbagliata. Non ha più motivo di sussistere. Forse poteva valere una volta, per differenza, come diceva Huxley, di odori. Ma oggi non c'è più neanche questa, grazie ai deodoranti.

Quando parlo col mio meccanico mi intendo molto più con lui che con quelli che insegnano filosofia all'università. Con lui a volte ci si intende con uno sguardo. Così come ho provato piacere a lavorare con un giovane muratore, intelligente.

La tesi del "padrone delle ferriere" appare oggi una faccenda ideologica, che mal si assesta, che ha fatto il suo tempo.

Anche se ne rimane qualche rappresentante. Mi viene in mente una frase di Ercole Marelli. Durante una cena racconta di come negli scavi in Puglia per una nuova fabbrica gli trovassero pezzi archeologici. Riflette, e poi aggiunge: "A quelli lì ho insegnato io a mangiare la carne, altrimenti mi svenivano sul lavoro".

Per il futuro occorre recuperare, attraverso l'educazione, una molteplicità di atteggiamenti individuali: la gioia di far da sé le cose, di vincere e di vincersi con queste; il gusto del regalo; la gioia del discorrere, dello scambio di idee, di opinioni, di capacità. Per metà sono tuo, ma per una metà sono mio.

Ma proprio questa esigenza di una comunicazione ricca e paritetica tra individui diversi e complementari non può entrare in conflitto con la proposta precedente, di usare macchine e onde elettromagnetiche per l'insegnamento? Introdurre su vasta scala la macchina, con la visione a distanza, nell'insegnamento non impoverirà sempre più la comunicazione?

Insegnamento di che cosa? Se si devono trasmettere informazioni, la macchina ci batte come memoria, completezza, precisione, e simili. Non fosse che perché essa è il risultato di molteplici competenze, mentre l'insegnante spesso è solo, con qualche libro mal guardato. In questo senso la macchina moltiplica vantaggiosamente l'insegnante.

Ma non se esso è la controparte di un dialogo, di un adattamento reciproco, anzi di un accrescersi l'un l'altro.

Io spero che i bambini delle elementari, ai quali ho insegnato per quattro anni, abbiano appreso qualcosa da me; certo io da loro ho appreso molto.

E allora il dialogo tra docente e discente che fine farà?

Il dialogo sarà quello cercato, appetito dal discente.

te. Ricorda lo "studente errante"? I viaggi per l'Europa dei sapienti e degli aspiranti? Oggi, con le reti telematiche possiamo risparmiare soltanto i viaggi.

Ma allora perché non si pensa a utilizzare questi strumenti per la scuola, per l'insegnamento? Cos'è, diffidenza dei politici?

Più che a diffidenza penserei a un atteggiamento di difesa. Ripeto: ci sono 850.000 persone che vivono di questo insegnamento.

Se si impedisce il commercio di sigarette di contrabbando si toglie il pane a decine di migliaia di persone. A Napoli c'è stata una sommossa quando si è pensato di municipalizzare i parcheggi.

Gli insegnanti accetterebbero di svolgere una funzione più di familiare che di fonte del sapere?

Prima del '68, delle assemblee e dei decreti ero spesso chiamato nei licei a occuparmi di filosofia. Un insegnante di filosofia del liceo Parini mi "pregava" di non mettere più piede in quella scuola anche se gli studenti mi avessero invitato: "Mi metterò contro di lei con tutte le mie forze".

È tutto comprensibile: ci si difende. Non si voglio-

no interventi dirompenti per qualità e quantità, classe. Il grande non soffocherà i piccoli?

Il vero storico non scaccerà i cronisti?

Fra gli insegnanti delle elementari si incontrano, ripeto, meno chiusure e rivalità. Si sentono piuttosto disarmati. Ma devo dire che le mie lezioni erano piuttosto "eccentriche". Ma si capisce la diffidenza per l'insegnante di lingua straniera, nativo, magari l'attore o gli attori.

Non c'è dubbio che molti insegnanti difendono una loro pigrizia o una loro impreparazione. Sarebbe micidiale per loro la concorrenza di persone di vasta cultura e dotate di fascino personale.

Ma non ci potrebbe essere anche il rischio di creare per il futuro una scuola dominata da un nuovo divismo intellettuale?

Certo che c'è, ma mi domando se questa identificazione sia positiva o negativa. In ogni caso muore con l'età. Non si sente più esclamare senza paura di smentita: "Lo ha detto la mia maestra". Comunque lo studente non dovrebbe mai ascoltare una sola voce, vedere un solo volto.

Sicuramente la televisione affascina con i tratti espressivi di un volto in luce, ma non so se sia veramente un pericolo usarla per la scuola. Spesso è proprio l'entusiasmo fascinoso di un insegnante che aiuta una persona a trovare la sua strada. Qualche volta si diventa scrittori perché si è incontrato un buon insegnante di italiano, e così per la filosofia, la matematica, la fisica.

Penso che il buon maestro possa fare anche il buon allievo.

Ricordo la storiellina di quell'insegnante di liceo che rimproverava gli allievi poco volenterosi: "Alla vostra età Alessandro Magno aveva già conquistato il mondo. E voi?". "Noi? Ma quelli mica avevano lei per insegnante..."

Trasformare Aristotele in divo, identificarsi, affascinati, con lui? Penso che sia un rischio che val la pena correre. Si può correggere anche con qualche tradimento innovativo. Si lagnava Kant: "Uno solo mi ha capito, Fichte, ma ha detto tutt'altre cose".

Credo che il pericolo di alimentare il divismo intellettuale sia il male minore. Il vero pericolo è che l'insegnante sia uno sprovveduto, speranzoso che nessuno lo disturbi e lo studente decida che la sola importanza della scuola stia nel diploma.

L'ho visto a Milano dopo il '68: ragazzi che disertavano la scuola per mesi.

C'era un evidente *pollice verso* contro la collocazione scolastica nella società.

Raramente mi sono "scontrato" con i ragazzi. Erano i casi nei quali essi erano stati posti contro di me, che nemmeno conoscevano, o contro una istituzione. Ho incontrato piuttosto insegnanti ostili nei miei confronti, ma in questo caso la scuola e la didattica non c'entravano per niente, erano insofferenze ideologico-politiche. Soprattutto quelle che si vedono minacciate da proposte come: "Proviamo insieme, ditemi quello che trovate, confrontiamo i nostri risultati".

Anche quando lo studente pretende un avallo su un suo giudizio o gusto. Mi limito a dire: "Quando mi è successa una cosa un po' simile alla tua, io mi sono comportato così e così. E mi è andata bene o male. Ora pensaci tu".

Accettando l'idea che l'insegnante del futuro sia più di supporto e di tramite tra gli studenti e una o più fonti di sapere centralizzate e molto qualificate, visto che comunque, oggi, la formazione degli insegnanti è inesistente o improvvisata come e dove bisognerebbe intervenire?

Ho l'impressione che questa sia una delle tante facce dello stesso prisma: famiglia, scuola, società, la nazione. Dobbiamo ammettere che ci si salva in modo "selvaggio"? Con l'economia sommersa, l'iniziativa familiare e personale, una scuola sommersa? Purché lo Stato non le tocchi.

Purché i partiti non le lacerino. La democrazia figlia i partiti, ma i partiti non figliano la democrazia. Altro che il benessere di tutti!

È ciò che almeno in parte realizzò la Repubblica di Venezia finché non stabilirono in modo rigido la lista dei nobili e quella dei non nobili, spaccando la comunità.

Parla Aristotele. Il politico è chi si preoccupa che i suoi concittadini siano sereni, vivano bene, siano protetti. Non quando mi occupo soltanto della mia parte, preoccupato di mantenermi i clienti.

Allora preferisco il potere scoperto. Almeno così so dove mirare. La scuola si trova in questo imbroglio.

Chi non ha avvertito l'oscura inutilità dei corsi di aggiornamento per insegnanti?

La cosiddetta democrazia degli organizzatori arriva al punto che se viene invitato uno che crede nella insiemistica chiamano subito quel Ceccato che non ci cre-

de. Così l'insegnante-studente democratizzato non saprà più che cosa fare.

Partiamo dalla situazione attuale: poco meno di un milione di insegnanti non sempre con le carte in regola e al posto giusto. È possibile un piano di aggiornamento nazionale per via televisiva?

Penso che sia di difficile attuazione, non dal punto di vista tecnico, ma politico o anche religioso. Un potere che da mezzo coperto diventerebbe troppo scoperto.

L'eguaglianza, poi, va solo predicata. Guai ad applicarla.

D'altra parte questa nostra storia umana è fatta da 300, 3000 persone: Galileo, Newton, Dante, Boccaccio, Verdi, eccetera.

Il convoglio segue. Oligarchia, aristocrazia? Che cosa fare del paternalismo? Ciò che conta è ancora una volta l'intenzionalità. Se si nasconde un interesse economico o di ambizione, no; ma se lo si fa per trasmettere se stessi, santiddio! Ti do le mie esperienze, le mie capacità. Gli altri proveranno la gioia di un abbandono fiducioso.

Non parlo per me: io non sono adatto!

Racconto volentieri di certe mie ricerche, ma non voglio né comandare né esser comandato. Troppo anarchico.

E poi sono convinto che è importante guardarsi bene più dai colleghi che dalle ideologie.

Tuttavia, troviamo le 300 persone da portare in alto, da maturare, da rafforzare, liberiamole dagli impegni di insegnamento per uno, due anni e poi rimettiamole nelle scuole anche servendoci degli attuali mezzi di comunicazione. I presidi? Togliamoli dalle carte fra cui giacciono soffocati e mortificati. Giudicheranno i docenti? Se questo è fuori posto, si rinunci. Però è anche strano che un insegnante si erga a giudice.

Non credo al recupero del branco, non perché sono contro il branco, ma perché non credo che si possa operare efficacemente sul branco.

Qual è secondo lei il modello ideale di insegnante?

Per un 90% sarà la persona che trasmette. Ma per un 10% sia un ricercatore. Dovrebbe provare questa straordinaria gioia per farne parte ai ragazzi, ai bambini. Un po' di caccia al tesoro va condotta insieme. La sola ripetizione si ripiega su se stessa. Conosco bene

questo imbarazzo, quando devo ripetere le stesse cose per un pubblico che cambia.

L'antitesi insegnante-ricercatore è sbagliata, va almeno attenuata. Si può sempre portare a giorno quel che si sta facendo. Non c'è buon insegnante che non sia ricercatore e non c'è ricercatore che non dia con gioia il risultato delle sue ricerche.

Spesso ha parlato di un errore della nostra tradizione filosofica e culturale. In quali materie di insegnamento nelle nostre scuole è più presente e ha fatto più danni?

In tutte le discipline non fisiche. Avendo fisicalizzato tutte le cose, quelle fisiche non ne hanno risentito, le altre invece si sono bloccate. La geometria si è fermata a 2300 anni fa.

Tutta la vita mentale e la psichiatria sono rimaste legate alla magia e così pure tutta la linguistica.

In questi settori c'è un gran proliferare di libri, ogni giorno ne esce uno, proprio perché il precedente, di solito, non vale niente. Sui cuscineti a sfere non esce un volume ogni giorno, ne esce uno e poi va avanti per vent'anni. In certi campi non posso improvvisare se non cervelloticamente. Un eccesso di proliferazione di

libri in un campo di solito è segno di una degenerazione della disciplina.

Se penso che nella mia testa i contenuti di pensiero siano riflesso di qualcosa di dato, non li studio più nel loro sorgere, nel loro costituirsi e salta tutta la sperimentazione. Sono accuse che già faceva Socrate ai suoi tempi e che pagò con la vita.

Perché questo errore vive? Per due motivi: per scarsa sensibilità dei ricercatori (ormai la pressione e la presunzione della tradizione è enorme), ma soprattutto perché questa svista consente e legittima l'idea di una realtà in sé portatrice e garante di valori che l'uomo incontra, assume, riceve ma non costituisce. Realtà e valori così intesi sovrastano e trascendono l'uomo e il suo operare. E tutto ciò è estremamente utile e favorevole a chi comanda.

Se le parole di un comando, di un ordine, fossero solo le mie, ognuno mi potrebbe dire tientele per te. Ma se scendo dal monte con le tavole della legge o se dico che la Natura o la Realtà (naturalmente maiuscole) mi hanno parlato, sei portato a seguirmi.

Quasi tutti i valori sono proclamati dai politici, nei loro discorsi, senza indicare quale ne sia il criterio di applicazione, sicché ognuno può aggiustarseli a piacere: l'organico contrapposto al non organico, l'astratto

al concreto, lo spirituale al materiale, il sensato all'insensato, il giusto all'ingiusto, eccetera.

Ma appunto il giusto dei meriti o quello dei bisogni?! Essendo valori positivi, la persona si sente tranquillizzata di tanta buona merce. In alcuni casi si introduce anche una trascendenza di provenienza, per esempio la legge della Storia. Non si capisce che basta assumere qualsiasi stato o processo come termine di confronto per farlo diventare una legge.

Io stesso mi domando però se sia bene o male per l'umanità di oggi avere o meno questa consapevolezza. Però se fosse un passaggio obbligato per una migliore vita individuale e sociale, prima lo compiamo meglio è. L'individuo diventa consapevole di ciò che fa e delle possibili conseguenze.

Quindi è d'accordo con Kant, secondo cui la scuola è stata sempre strumentalizzata dai governi degli Stati e dalle famiglie degli studenti?

Posta così la questione, lo "strumentalizzare" è presentato come un fatto sicuramente negativo. Io invece me lo pongo come domanda: l'essere umano è erede di una tradizione millenaria di trascendenza.

Non importa se si tratta del Vangelo, del Corano o del Capitale. A questa tradizione si sono abbeverati gli individui, le società e i governi. Rivediamola? Sento che la proposta fa paura. Io questa paura non ce l'ho.

Io cerco di operare il più possibile in rapporto a una mia gioia, mi chiedo per quanti e quanto possa prolungarsi.

Chiedo al genitore: mi affideresti tuo figlio?

Per convivere, alcune cose vanno accettate in comune. A quale grado di maturità lo si comprende? Fino ai 6-7 anni è difficile. Tuttavia, se esso viene "illuminato" operativamente forse è già possibile col bambino di tre anni aggirare la soluzione autoritaria, dogmatica: non più: "è così, perché è così", ma "se fai così, diventa così".

A me questo modo di pensare operativamente ha fatto bene, oggi sono più sereno di una volta.

Solo la gente incollata al piedestallo si sentirà sperduta. Rimodelliamo l'uomo partendo dal bambino?

Comenio, 300 anni fa introdusse il principio della scuola di massa, col motto di insegnare tutto a tutti. Lei che ne pensa?

Esiste una abilità, un'arte che si chiama "prudenza". Insegnamo a tutti come si costruisce una molotov? Io avrei una certa paura. Perché la catena delle conseguenze è piccola per un bambino: Pinocchio e Gianburrasca ci sono maestri; per non dire della nostra leggerezza. Teniamo la bottiglietta di benzina nell'armadietto sopra il gas. E se casca?

Ma lei non sostiene anche che le operazioni mentali elementari che costituiscono il nucleo dei vari atteggiamenti dovrebbero essere rese precocemente consapevoli a tutti?

Sì, se vogliamo dotare tutti di una dimensione mentale. Tutti lo vogliono? Per chi comanda, "ita est ergo ita sit", questa scelta è certamente sconveniente. Però, ripeto, io non intendo comandare per comandare e uniformare. Godo delle differenze e le considero la mia ricchezza.

Credo che la radice del problema stia in due tipologie biologiche e psicologiche diverse: c'è l'individualista altruista, e c'è il socialista egoista.

Il primo si offre ma non comanda, il secondo comanda ma non si offre. Portiamo nella scuola anche

questa consapevolezza. Fabbrichiamoci il nostro simile, senza spaventarci delle differenze, assorbendole.

Lo studio della mente in operazioni è molto liberatorio: fornisce tre gradi di libertà. Posso ripetere certe operazioni e trovare quel risultato. Posso non ripeterle e non trovare quel risultato. Posso fare altre operazioni.

Sono tre gradi di libertà dati immediatamente, sostituendo l'insegnamento per concetti, per idee, per entità.

Capisco anche che alcuni non lo vogliano. Ne ho fatto la prova personalmente.

Padre Agostino Gemelli più volte mi espresse apertamente la sua stima, ma non mi volle, non mi chiese mai di entrare all'Università Cattolica. Né io forse l'avrei accettato. Fui invitato a collaborare alle Edizioni Paoline, ma ne fui estromesso.

Inizialmente partecipavo alle discussioni alla Casa della Cultura del Pci, ma presto avvertirono che l'aspetto liberatorio del metodo operativo non si confaceva, e gli inviti cessarono. Anche al Rotary alcuni mi guardarono sempre con sospetto. Dino Buzzati concludeva: "Sentono in te odore di zolfo!".

Non si tratta di rifiutare certi valori per il loro contenuto, ma per il modo di considerarli.

Uno dei momenti di conflitto di valori nella scuola e nella società si è concluso con i famosi Decreti delegati che hanno introdotto alcune regole di gestione della scuola partecipata alla famiglia e agli studenti. Che cosa ne pensa?

Io penso che questa strada contenga un errore: o ti affido mio figlio o ce lo spartiamo. Così come mi fido del ferroviere abilitato a guidare il treno. Altrimenti è meglio non salire. Purtroppo però il figlio è spartito! La situazione non è molto diversa da quella di chi si rivolge al medico.

Certo poiché i pazienti siamo noi, dovremmo poter almeno lagnarci.

Purtroppo, però, è noto e accettato che esistono ragioni per non fidarsi della effettiva capacità o preparazione degli insegnanti. Sotto questo aspetto la gestione sociale della scuola è un possibile rimedio o ha ragione chi l'ha vista fin dall'inizio come una fuga dalle proprie responsabilità degli organi direttivi centrali della scuola?

In parte potrebbe essere proprio così. Nel momen-

to in cui io, genitore, intervengo nella scuola, la responsabilità viene suddivisa e palleggiata. I genitori nella scelta dei libri di testo? Diffido meno dell'insegnante, pur sapendone la pigrizia.

Mi viene in mente anche la storia dell'asino con i due padroni che muore di fame: ci penserà lui. E intanto nessuno gli dà da mangiare.

Un ben discutibile capitolo anche quando hanno incaricato gli studenti di farsi da soli i piani di studio. Dico io, se c'è un medico con almeno vent'anni di esperienza, in teoria e prassi, è a lui che compete stabilire che cosa si dovrebbe sapere per svolgere decentemente e responsabilmente la sua professione. Non certo la matricola! Se poi vuoi un programma particolare, a tua misura, fattelo, aggiungendo.

La scuola, del resto, non ha fatto che seguire la tendenza generale alla deresponsabilizzazione. Se non fa lo Stato, facciano le Regioni, se non fanno le Regioni, facciano i Comuni. Perché chi sta vicino vede meglio. I mezzi? Mah. Così, chi si tiene i pazzi scacciati dai manicomi? Va bene invocare per loro una vita sociale più ricca. Però, intanto chi se ne occupa? Certo, era più facile fornire al malato di mente una vita sociale in una famiglia allarmata e nevrotizzata che rivedere e migliorare i manicomi.

Così per l'inserimento dell'handicappato nella scuola: non si può, pur con gli intenti più nobili, affidarlo a una povera maestra, impaurita e distratta dagli altri scolari.

Quanto in tutto questo va fatto risalire a una brutta demagogia?

Se penso che, per la prima volta nella nostra storia, un certo benessere economico permetteva anche al povero di conquistarsi una laurea e proprio in questo momento si sono deprezzati questi pezzi di carta! "Un laureato in quella università? Non lo prendo"!

Non ci resta che sancire questa devalorizzazione togliendo anche ufficialmente il valore legale ai titoli di studio?

Mah, non è molto chiaro a cosa possa portare una iniziativa del genere. Certo se prima di assumerla, a parte i test, si potesse tenere in prova...

Il titolo, il diploma è per i poveri?

Gli inglesi, un popolo ricco, hanno appetito le lauree meno di noi.

Io comunque mi fido più dell'uomo e del mio giudizio che non del pezzo di carta.

BIO-BIBLIOGRAFIA

Silvio Ceccato è nato a Montecchio Maggiore (Vicenza) nel 1914. Dopo gli studi di giurisprudenza e di composizione musicale, si è dedicato a problemi di estetica allargando presto i suoi interessi in direzione metodologica. Familiarizzato con i principali movimenti di pensiero filosofico-scientifico, quali il neopositivismo, l'operazionismo, l'analitico, l'attualismo, ecc., discusse a lungo le sue ricerche con varie personalità del campo come Agostino Gemelli, Federico Enriques, Ugo Spirito, Ferdinand Gonseth, Jean Piaget, Charles Perelman e, dopo la guerra, costituì a Milano il Centro di metodologia e analisi del linguaggio che ebbe quale organo periodico prima la rivista *Analisi* e dopo *Methodos*, da lui diretta per quindici anni. Il suo programma di ricerca si è venuto progressivamente precisando in una individuazione, analisi e descrizione delle operazioni mentali alla base dei processi di percezione e rappresentazione, categorizzazione, pensiero e linguaggio. I risultati originali e spesso fortemente critici nei confronti delle concezioni filosofiche tradizionali sulla mente non lo hanno reso sempre bene accetto per un insegnamento cattedratico. La ampia applicabilità delle analisi operative ha suscitato, invece, l'interesse di organismi impegnati in progetti di meccanizzazione della vita mentale e nel rinnovamento di contenuti e metodi della didattica. Al 1956 risale la costruzione di Adamo II, un primo modello elettromeccanico di ope-

razioni mentali. Successivamente, per conto del governo americano, dell'Euratom e del Cnr, Ceccato ha fornito una originalissima analisi dei processi in gioco nell'attività di traduzione e riassunto dando un quadro delle principali difficoltà e delle scorciatoie possibili per automatizzarli (1955-1964). Nel 1960 ha progettato e dato inizio alla costruzione del Cronista meccanico, una macchina che osserva e descrive secondo modalità umane. Docente di linguistica nell'Istituto universitario di lingue moderne di Milano, Ceccato è autore di vari volumi, tra cui *Un tecnico fra i filosofi* (Padova, 1964-1966), *Corso di linguistica operativa* (Milano, 1969) in cui vengono esposti a livello universitario i risultati delle sue ricerche. Nei due volumi del *Maestro inverosimile* (Milano, 1972), ripubblicati ampliati ne *Il Punto* (Milano, 1980), si trova un'ampia documentazione della prolungata sperimentazione condotta con i bambini della scuola elementare. Di carattere divulgativo: *La mente vista da un cibernetico* (Torino, 1972), *Cibernetica per tutti* (Milano, 1968, 1970), *La Terza Cibernetica* (Milano, 1972). Per chi ha interessi più orientati: *Linguaggio consapevolezza pensiero* (Milano, 1980), *Il perfetto filosofo* (Bari, 1988), *Il linguista inverosimile* (Milano, 1988), *La fabbrica del bello* (Milano, 1987). Negli ultimi anni Ceccato ha applicato la sua ricca esperienza e i risultati delle sue ricerche in ambito psicosociale, portando un contributo in termini di igiene mentale per la prevenzione e la cura dei malesseri psicologici dell'uomo con *Ingegneria della felicità* (Milano, 1985) e *Contentezza & intelligenza* (Milano, 1989).

Dal catalogo STAMPA ALTERNATIVA/NUOVI EQUILIBRI

Fotocopiare e spedire a Nuovi Equilibri srl - Casella Postale 97 - 01100 Viterbo

I volumi ordinati vengono inviati in contrassegno

FIABESCA - □ Hesse *Favola d'amore* L. 10.000; □ Tolstoj *Il compagno Pinocchio* L. 12.000; □ Stevenson *Favola crudele* L. 12.000; □ Hesse *Acquarelli* L. 12.000; □ Bigliani *Pittura Zen* L. 12.000; □ Carroll *Alice nel paese delle meraviglie* L. 15.000; □ Hesse *L'infanzia del mago* L. 12.000; □ Beardsley *Venere e Tannhäuser* L. 10.000; □ Ringoltingen *Melusina* L. 12.000; □ Hesse *Farfalle* L. 12.000; □ Klee *Viaggio in Tunisia* L. 12.000; □ Andersen *Dialoghi con la luna* L. 10.000; □ Baudelaire, Rilke, Kleist *Morale del giocattolo* L. 10.000; □ B. Chagall *Diario sentimentale* L. 10.000; □ Wilde *Aforismi mai scritti* L. 10.000; □ Cami *Le memorie del Padreterno* L. 12.000; □ Quiller-Couch *La Bella e la Bestia* L. 12.000; □ Aladino L. 12.000; □ Barrie *Peter Pan* L. 12.000; □ Shakespeare *Amleto* L. 12.000; □ Laozi *Tao* L. 12.000; □ Yambo *L'allevatore di dinosauri* L. 14.000; □ Real *Lettera di Socrate ad Alcibiade, suo vergognoso amante* L. 10.000; □ Mardrus *Il Paradiso Musulmano* L. 13.000; □ Bialik *Leggende del re Salomone* L. 12.000; □ Fiabe tibetane L. 12.000; □ Schwob *Vite immaginarie* L. 15.000; □ Bunin, Tolstoj, Čajanov *Grammatica dell'amore* L. 12.000; □ Orpaz *Formiche* L. 12.000. **RACCOLTE MILLELIRE** - □ *Autori italiani inediti* L. 10.000; □ *Racconti dal mondo* L. 10.000; □ *Piccola biblioteca della felicità* L. 10.000; □ *Giallo, nero & mistero* L. 10.000; □ *Memoria* L. 10.000; □ *Fantasia* L. 10.000; □ *Crimine* L. 12.000. **RACCOLTE SPECIALI MILLELIRE** - □ *Internet* L. 20.000; □ *Settebelli* L. 10.000. **PICCOLA BIBLIOTECA MILLELIRE** - L. 5.000: □ *Parole di donne*, □ *Libertà*, □ *Cinéma mon amour*. **MILLELIRE PIÙ** - L. 5.000: □ *Sapienza L'arte della gioia*, □ *Berselli I Libronauti*, □ *Pellegrino In Transiberiana*, □ *Cambria L'amore è cieco*, □ *Goffredo Tutto apposcito*, □ *Cinque La banda dell'idiota*, □ *Pomponi San Remo in giallo*, □ *Majore Diario di un analista. Storie di sogni e malattie*. **CONTAINER ARTE** - □ *Magritte* L. 8.000; □ *Mirò* L. 8.000; □ *Kandinsky* L. 6.000; □ *Mondrian* L. 8.000; □ *Klee* L. 8.000; □ *Klimt* L. 8.000; □ *Schiele* L. 5.000; □ *Rodin* L. 8.000; □ *Degas* L. 8.000; □ *Chagall* L. 8.000; □ *Toulouse-Lautrec* L. 8.000; □ *Bosch/Paracelso* L. 12.000. **SCONCERTO** - (Volumi con allegato sonoro su disco, CD o mini-CD) □ *Joy Division* L. 16.000; □ *The Sisters of Mercy. Life* L. 16.000; □ *Paul Roland. The haunted pages* L. 14.000; □ *Robert Wyatt* L. 13.000; □ *Bauhaus* L. 16.000; □ *Velvet Underground* L. 16.000; □ *Joy Division. From the centre of the city* L. 17.000; □ *Hip Hop Rap* L. 15.000; □ *The Smiths: 1982/1988* L. 16.000; □ *The Jesus and Mary Chain* L. 18.000; □ *Grateful Dead* L. 20.000; □ *Einstürzende Neubauten* L. 18.000; □ *The Sound of Seattle* L. 18.000; □ *The Psychedelic Years. I colori del rock. San Francisco 1965/1969* L. 20.000; □ *Wire* L. 20.000; □ *Nick Cave* L. 25.000. **JAZZ PEOPLE** - □ *Billie Holiday* L. 13.000; □ *Bix Beiderbecke* L. 13.000; □ *Bessie Smith* L. 13.000; □ *Charlie Parker* L. 13.000; □ *Dizzy Gillespie* L. 13.000; □ *Thelonious Monk* L. 13.000; □ *Bill Evans* L. 13.000; □ *Ella Fitzgerald* L. 13.000; □ *John Coltrane* L. 13.000; □ *Lennie Tristano* L. 13.000; □ *Miles Davis* L. 20.000. **MANUALI MUSICALI** - □ *Chitarra moderna* L. 12.000; □ *Chitarra flamenco* L. 12.000; □ *Manuale di batteria* L. 15.000; □ *Manuale di basso elettrico* L. 15.000. **LEGGERE & SCRIVERE** - □ *Farsi un libro* L. 15.000; □ *Fare calligrafia* L. 12.000; □ *Shodō. La via della scrittura* L. 12.000; □ *Rivista Calligrafia* L. 7.000 a numero: □ n.0; □ n.4; □ n.5; □ n.6. **EDIZIONI SPECIALI** - □ *Pinocchio* Illustrato da Jacovitti (Volume cm 23x29, rilegato, 256 pagg. a colori) L. 38.000; □ *Jacovitti. Kamasutra spaziale* (Volume cm 23x29, rilegato, 96 pagg. a colori) L. 28.000.