

- *Sooner or later we all give up, don't we?*

- *Maybe you all do.*

It's my idea of the original sin.

- *What is?*

- *Giving up.*

The Miracle worker ¹

ESPERIENZE DALLA QUARTA STRADA

Dubbi, riflessioni, proposte di didattica operativa

PREMESSA

Non sono un teorico né un ricercatore scientifico, sono un praticante di insegnamento storico - filosofico e linguistico-letterario prevalentemente nelle scuola superiore tecnico-professionale.

Ho condiviso già da studente di filosofia la posizione destruens di Ceccato nei confronti della tradizione filosofica e avendo assunto come ripetibili i criteri e i risultati delle analisi operative del mentale filosofica mi sono chiesto se fosse possibile ripeterne anche la capacità di comunicarle e insegnarle come mi si rivelarono attraverso i suoi testi e in particolare le esperienze e le riflessioni didattiche raccolte prima ne *Il maestro inverosimile* e poi ne *il Punto*.

In questo senso mi sento uno sperimentatore didattico, ma di una sperimentazione senza pretese meta-didattiche o statistico-docimologiche -è un mio limite- anche perché sono convinto che la pratica didattica contiene necessariamente una forte componente di retorica e di arte, magari drammaturgia, oltre che di scienza-tecnica.

Sono convinto che la situazione dell'insegnamento nella scuola italiana sia da considerare oscillante sempre più tra il mediocre e il disastroso per vari motivi. Alcuni ben noti e risaputi come la qualità e la quantità degli investimenti, la totale carenza di criteri efficaci di selezione, formazione e promozione degli insegnanti, la povertà di occasioni e stimoli alla comunicazione tra gli stessi.

A tutti questi motivi politici ed economici però, con consapevole spirito di parte, anteporrei la perdurante reticenza o elusione sui e dei risultati delle ricerche sulla mente di Ceccato e dei suoi collaboratori e proscrittori per la formazione del personale docente.

Sono comunque altresì convinto che uno dei principali ostacoli al diffondersi della didattica delle analisi operative del mentale anche per i pochi che hanno avuto modo di incontrarla sia sui testi, sia come nel mio caso, direttamente con maestri del valore di Silvio Ceccato e Pino Parini sia la convinzione che certe esperienze e certi approcci con l'alunno per quanto interessanti o innovativi nelle testimonianze fornita da Ceccato e collaboratori siano difficilmente, se non intrinsecamente irripetibili o inapplicabili su scala generale. Per un certo aspetto tutto il mio percorso e la mia attività di insegnamento nella scuola italiana possono essere considerate come un tentativo di sciogliere, per me stesso e per gli altri, gli eventuali dubbi in proposito. Questo mio intervento vuole essere appunto un tentativo per dimostrare con brevi sintesi di qualche esperienza realizzata e qualche documento allegato, che una didattica operativa è possibile, anche nella confusa cucina della scuola italiana d'oggi, e che arrendersi sarebbe il vero peccato...

OLTRE LA CAMPANELLA

A proposito della cucina quotidiana dell'insegnare, vorrei cominciare con un esempio di queste ultime settimane.

Una prima classe di media superiore. Ragazzi dai 14 ai 16 anni considerando qualche ripetenza.

¹ Anna dei miracoli, Film, USA 1962, regia di Arthur Penn

Settima ora. Già da qualche lezione ho cominciato a parlare degli aspetti comuni, ma anche misteriosi magici del pensiero. Per mettere un po' d'ordine a quella specie di anarchia caotica di termini appiccaticci che continuiamo a chiamare competenze grammaticali acquisite nella scuola dell'obbligo ho iniziato anche a introdurli all'uso dello schema a blocchi per l'analisi del pensiero in termini di concatenamento di correlazioni.

Ma la settima ora è la settima ora...

Si reggono solo attività che hanno qualche sapore per definizione ludico.

Gli indovinelli spesso funzionano. Persino quelli logici un po' complessi come quello famoso del prigioniero delle due porte e dei due guardiani uno sempre mentitore e l'altro sempre veritiero che gli avevo lasciato la volta precedente.

Proprio la spiegazione logica della soluzione che riguarda la verità e la menzogna diventa anche l'occasione di affrontare un altro indovinello che connesso con una delle tante analisi di Ceccato feconde di spunti e di richiami per la didattica, quella sul fingere, recitare mentire.² Quale attività ci impedisce di mentire mentre e fintanto che la si pratica? Le risposte di getto diventano più rivelatrici di cento questionari di ingresso... "dire la verità", "battezzare", "confessarsi", "fare il giornalista", "la macchina della verità", "guardarsi allo specchio"...

L'atteggiamento ludico sfuma gradualmente in un atteggiamento di ricerca. Potrebbe essere utile chiederci come si fa a mentire, quali attività o strumenti sono in gioco quando diciamo bugie?

Inaspettatamente non ci si mette molto a concordare almeno su una bocca per parlare e una mente o cervello per pensare. Naturalmente qualcuno aggiunge anche il corpo per la gestualità.

Si arriva a una prima conclusione che per mentire i pensieri sono molti o meglio no almeno due si almeno due: il pensiero delle cose vere tenuto nascosto e quello del falso reso pubblico... Durante la discussione avviene un insolito trasferimento centripeto dai banchi più lontani al centro, per avvicinarsi, farsi gruppo che pensa in cui ognuno smania di arrivare prima e da solo alla soluzione.

Ma allora se c'è un pensiero nascosto e uno manifesto cosa mi può bloccare ?

"La droga", "L'ubriacarsi"... C'è persino il modo per ricordare un celebre motto latino. Ma guarda un po', latino in settima ora a ragazzi che hanno scelto una scuola tecnica professionale perché disinteressati o inadatti per studi critici linguistici e letterari...

No, comunque non ce la fanno da soli a trovare la soluzione del "recitare".

Tutto è rinviato al prossimo incontro. Ma a campanella suonata a ridosso delle ore 15 due o tre non mollano se non risolvono.

Taglio corto e mi rivolgo loro recitando alcune battute di Shakespeare.

Gli viene in mente lo scherzare, il giocare.

Ah se qualcuno li avesse almeno informati che *to play* vale in inglese per tutte e due...

Non ce la faccio più, infrango la regola aurea della didattica operativa e di ogni buona didattica. Gli consegno la risposta bella e fatta: "recitare, recitare..."

Ma non sembrano delusi. Aggiungono contributi di pensiero loro: "eh già il copione diventa la regola del pensiero...". Oltre ogni limite orario e di appetito aggiungono persino dubbi: "ma quando si improvvisa? ..."

Sfido gli ultimi due rimasti: "e se il copione è quello di un personaggio che mente?" "mente il personaggio del copione, mica lei..."

L'altro soddisfatto, ma un po' deluso di non esserci arrivato completamente da solo sornione mi lascia un suo indovinello che dovrei provare risolvere da solo alla prossima "lezione"...

Ho raccontato questo episodio recente non tanto e non solo, per una facile *captatio*, quanto a premessa che i veri dubbi e le vere difficoltà alla didattica operativa ovvero a una tecnica di

² cfr *La macchina che recita, finge e mente* in *Ingegneria della felicità* Rizzoli, Milano 1985, pp 114-117 e gli approfondimenti anche di sperimentazione sul gestuale in Amietta e Magnani, *Dal gesto al pensiero*, Franco Angeli 1998, pp183-194

consapevolizzazione di operazioni mentali non vengono dalla pratica e dagli studenti, ma hanno altre ben altre radici e ben altri portatori.

OBIEZIONI E DUBBI SULLA DIDATTICA OPERATIVA

DUBBIO 1

In mancanza di un quadro solido e assestato della pars costruens della tecnica di analisi operativa del mentale è velleitario, avventato o prematuro parlare di una "didattica operativa". Le esperienze di Ceccato con i bambini della scuola elementare sono una esperienza irripetibile basata sulle capacità comunicative ma anche "manipolatorie" di un personaggio eccezionale.

Ovviamente se si fosse aspettato che fisica e chimica, per non parlare oggi di psicologia, sociologia e economia, si fossero configurate e si configurassero con un quadro solido e assestato per essere insegnate, forse ancora dovrebbero essere escluse dai curricula scolastici. In realtà il dubbio nasconde spesso la sfiducia o il rifiuto della possibilità di operare in situazioni controllate o insolite quel rallentamento delle attività mentali sia del docente che del discente che può favorire la progressiva sostituzione del nozionismo passivo con la sperimentaltà e la consapevolezza dell'operare mentale.

Sotto questo aspetto lo sforzo tenace e grandioso di Vaccarino³ di offrire su nuova base un sistema formalizzato di analisi operative si può vedere come uno strumento per superare questi dubbi e questa obiezione, ma per un altro aspetto esso può diventare un pericoloso alibi per evitare al didatta di fare i conti proprio con la sperimentazione in proprio, e la eventuale modifica di quelle analisi ceccatiane da cui spesso lo stesso Vaccarino parte⁴.

E' vero poi che ogni procedimento maieutico che procede per catene logiche non fa altro che rendere espliciti gradualmente contenuti già impliciti delle premesse. Ma qui l'errore o la vera cecità mentale dell'eventuale critico sta nel confondere un procedimento logico con una effettiva sperimentaltà messa in atto da Ceccato con i suoi allievi.

Posso testimoniare di un' enorme resistenza da parte di adulti colti, tanto più se "addetti ai lavori" ad abbandonarsi a quella che Ceccato chiamava il " fresco sentire".

La paragono a quella di chi non sa nuotare, anzi ha proprio una certa resistenza all'acqua e pretenderebbe prima di tuffarsi una spiegazione esaustiva di tutto quello che si deve fare per non trovarsi a disagio.

Ora come è ben noto e condiviso non si impara a galleggiare solo compilando o studiando manuali dettagliati chiari, univoci e sistematici di metodologia delle operazioni natatorie.

Ci si butta in acqua con l'assistenza di un nuotatore più esperto. Si rallentano e controllano i propri movimenti anche respiratori.

Poi in base alla propria esperienza come eventuale scienziato della natazione si potranno migliorare i manuali esistenti e compilarne dei nuovi senza coltivare l'illusione di aver redatto il manuale perfetto che renderebbe cioè perfettamente e integralmente comunicabili e riproducibili da chiunque le operazioni del nuotare.

Certamente proprio perchè il mentale non è acqua e nuoto, cioè non è né fisico né pubblico e per di più il presupposto è che ognuno di noi già vi si muove, con consapevolezza individuale minima o nulla, è più che mai necessario per la ricerca definire sempre meglio caso per caso le condizioni di riproducibilità di questi originali esperimenti la cui chiave fondamentale è appunto creare una situazione linguistico-percettiva in cui un operare mentale quotidiano, rallentato possa essere

³ Giuseppe Vaccarino Prolegomeni, CIDDO , Rimini, 2007

⁴ Cfr. ad es. l'analisi di certi termini connessi all'estetico in Vaccarino Prolegomeni II p. 225

individuato e confrontato, attraverso il corpo il gesto e il linguaggio, nelle sue articolazioni interne o nelle sue premesse e conseguenze.

Quanto alla irripetibilità connessa a tratti di eccezionalità dei primi operatori nel campo come Ceccato e Pino Parini, proprio il patrimonio di tecniche di analisi di stimoli linguistici e osservativi mirati alla verifica delle analisi e alla loro comunicazione didattica presenti fin dalle origini in numerose pubblicazioni smentisce l'assunto.

Gli strumenti di ripetibilità esistono. E spesso nella loro presentazione e formulazione si tiene conto della tradizione di sapere e di didattica in cui inserendosi vengono a interferire o scontrarsi come nel caso della distinzione grammaticale tra nomi astratti e concreti.⁵ Bisogna vedere se se ne ha la curiosità la voglia e direi la fantasia e il coraggio di utilizzarli dopo averli resi noti.

DUBBIO 2

La didattica operativa non si discosta da qualunque altra pratica o metodo ispirato a una partecipazione attiva e a un insegnamento articolato su progetti e non su nozioni.

Per un verso è proprio così: La differenza sta nel fatto che nessuna altra cosiddetta didattica costruttivista o per progetti vanta alle proprie spalle un quadro di analisi critica così radicale di TUTTA la tradizione filosofica con la spiegazione e teorizzazione dei vicoli ciechi e della sua inconcludenza. E nessuna altra didattica fa così programmaticamente ricorso all'autoanalisi sperimentale dei risultati delle costruzioni mentali siano esse isolate o connesse in una struttura di pensiero o in una catena operativa in rapporto o meno con una designazione linguistica.

DUBBIO 3

La didattica operativa ceccatiana insinua dubbi sull' insegnamento tradizionale su tavole di valori assestate e disorienta.

Per esperienza personale e concordando con quanto già riscontrato da Ceccato,⁶ trovo che le analisi operative del mentale possono provocare resistenze in chi ha un quadro di valori molto strutturato e assestato ideologicamente, ma di fatto il più delle volte ci si trova di fronte al ragazzo semmai disorientato, atrofizzato, disgustato o reso indifferente ai valori proprio dalla didattica tradizionale. La didattica operativa mirata può semmai far riacquistare allo studente adolescente, a cui mi riferisco, una nuova meraviglia insieme al gusto della domanda e della ricerca.

DUBBIO 4

La didattica operativa richiede la condivisione di un quadro teorico che si configura come una "rivoluzione copernicana" del pensiero e richiede una sorta di "metanoia" impensabile da generalizzare tra docenti e studenti.

Credo che sia una obiezione da tenere in gran conto: E però pur vero che proprio la storia delle scienze sperimentali mostra che la transizione con forme di compresenza tra parte del vecchio e del nuovo è possibile. Ciò vale per il passaggio tra alchimia e chimica e tra astrologia e astronomia, in generale tra componenti magiche e sperimentali del sapere umano. Non si ricorda forse che Newton stesso scrisse più pagine di magia e astrologia che di fisica?

A prevalere in tutti questi casi è stata la ripetibilità, l'efficacia e l'utilità di certi risultati.

⁵ Silvio Ceccato/ Bruna Zonta 1980 Linguaggio consapevolezza pensiero. Milano, Feltrinelli pp.106-112

⁶ cfr. Silvio Ceccato , *Mille tipi di bello*, Stampa alternativa 1994 pp. 26-29

Una limitazione a questo argomento di speranza per la didattica operativa si può trovare solo caricando di molto peso proprio una delle spiegazioni ceccatiane del persistere e consolidarsi nel tempo della concezione "conoscitivista" ovvero dello sdoppiamento di realtà che ha caratterizzato e dominato il sapere umano fino ad oggi. Mi riferisco alla osservazione che questa tradizione teoretico-conoscitivista ha fornito da sempre un valido supporto a poteri di ogni tipo per la imposizione e diffusione di valori e comportamenti convergenti e disciplinati ovvero per il rispetto di imperativi. Il compito per chi detiene un comando, così sarà " *molto più facile se gli ordini emanati non hanno come sorgente la sua persona, bensì qualcosa che la trascenda , una Divinità, una Natura, una Realtà, una Verità sola ed eterna, ecc*"⁷

In questo senso può sembrare impensabile uscire dalla attuale contrapposizione sterile tra dogmatismo e relativismo per andare in una direzione operativo-costruttivista senza un minimo (o un massimo ?) di lacrime e sangue, naturalmente metaforici.

DUBBIO 5

Sia Ceccato che Vaccarino per fissare in modo univoco le proprie analisi del mentale , a un certo punto della loro ricerca hanno usato per individuare stati e operazioni mentali e il loro modo di combinarsi non più il linguaggio comune, ma una notazione simbolica per di più diversa tra loro.

Questo rende più che mai difficoltoso e problematico ripetere a livello non elementare, infantile, ma di studi superiori con giovani adulti una didattica che ha alle spalle un quadro notazionale ancora così complesso e differenziato.

E' solo questione di obiettivi e di criteri di sottigliezza e di convergenza di analisi a cui si vuole arrivare. Macroanalisi in termini di lessico corrente sono sufficienti per affrontare nella nuova chiave molti argomenti basilari solitamente scartati o introdotti in modo nozionistico.⁸

Il calcolo differenziale si è presentato per un certo tempo con la notazione di Leibnitz e quella di Newton non per questo è impossibile comprenderne le operazioni prescindendo almeno in parte dalle due.

CECCATO DIDATTA PER RIPIEGO ?

L'interesse di Ceccato per la scuola e la didattica così come per la attività divulgativa e convegnistica nei campi più disparati è anche conseguenza, oltre che, di incontri casuali con personaggi del mondo della scuola, della esclusione dal mondo accademico,⁹ della fine traumatica dei progetti cibernetico-linguistici, come le ricerche sulla traduzione automatica.

Questo potrebbe far pensare a un ripiego, ad un adattamento più o meno forzato quasi un impoverimento di ricerche d'avanguardia alla routine della scuola e alla mente del bambino.

Nulla di tutto questo. Ceccato è un didatta "inverosimile" sicuramente almeno da quando si pone programmaticamente come "tecnico tra i filosofi".

Già nella *Prima lettera a un amico* Ceccato propone per comunicare il salto qualitativo della sua ricerca quelle esemplificazioni scherzose apparentemente un po' inappropriate in una raccolta di testi di rapporto laocoontico con la filosofia.

In effetti costituiscono i primi giochi-esperimenti didattici per comprendere, ripetendola, una certa operazione mentale:

Si tratta de

"Il bis"

Vuoi che ti racconti un caso alla buona, per te, di problema filosofico-scientifico? Assisterai ai filosofo alle prese con il "bis".

⁷ Silvio Ceccato , Il punto, Milano IPSOA 2 voll. p.23

⁸ cfr. le analisi lessicali presenti in Silvio Ceccato/ Bruna Zonta 1980 Linguaggio consapevolezza pensiero. Milano, Feltrinelli

⁹ Silvio Ceccato, 1995 Mille tipi di bello, intervista sulla scuola. Stampa alternativa p.22

La storia comincia con una scenetta in trattoria. Un avventore sente il vicino di tavola chiedere un "bis", e gli vede arrivare sul piatto una bella bistecca. "Ah!" si dice "Bis' vuol dire un pezzo di carne così e così, cotto così e così". Continua a teatro. Alle grida di "bis", un certo pianista Massimo si inchina, sorride, alza le code del frac, ed attacca la terza ballata di Chopin. "Toh!" si dice il nostro avventore "Mi ero ingannato. 'Bis' vuoi dire semplicemente una cosa buona e bella, qualcosa di gradito, che piace". Ma ora il brav'uomo sta leggendo il giornale, ed un titolone lo informa del "Bis dell'incidente sul rapido Milano-Parigi. Cinquantadue morti." "Che gusti, che gusti!" mormora. E non capisce più niente.

Vuoi sapere che cosa ci sta sotto quel "bis"? Una ripetizione ed il porre un'eguaglianza: attività mentali. Niente carni cotte o crude, niente musiche piacevoli o spiacevoli, niente ferri contorti di rotaie e vagoni, e corpi smembrati. (Ceccato, Un tecnico tra i filosofi, 1964, Marsilio, Vol I, p.22)

"La macchia"¹⁰

Una vera e propria macchiolina nera inserita nel testo per essere considerata una volta isolata nella sua forma colore, dimensione e successivamente localizzata in rapporto ad altri elementi della pagina come "qui", "sopra", "sotto", "in mezzo", proprio per introdurre una prima consapevolezza su due diverse provenienze operative delle caratteristiche o proprietà delle cose

"L'A destra e a sinistra"¹¹

Quest'ultimo mi è particolarmente caro perché in una variante spettacolarizzata è stato il cuore della mia prima lezione di filosofia da supplente di pochi giorni in un liceo scientifico romano nel pieno delle turbolenze giovanili degli anni '70. Successo travolgente e innesco di fuochi d'artificio di domande e di pensieri.

La stessa scherzosità ceccatiana che si esprime in un gusto accentuato per la barzelletta è più che un tratto di carattere o un espediente retorico si configura come spesso una vera e propria scelta drammaturgico-didattica.¹²

LA QUARTA STRADA DELLA DIDATTICA
CONTINUITA' CON LA TRADIZIONE

Ricordo come Silvio Ceccato ha sempre confermato la validità di certi principi tradizionali della riflessione didattica di ogni tempo, "principi classici" quali:

a) la partecipazione attiva del discente;

b) lo scambio fra scuola e vita, fra scuola e casa, fra la voce del docente ed i molti altri canali

e) i contenuti che non trascendano la capacità del discente ("Ciò che non capisco lo considero un affronto personale," fa dire Paul Claudel ad un suo personaggio);

d) la circolarità fra le diverse discipline (separate convenzionalmente ma riconducibili all'unità della mente operante);

¹⁰ Ceccato, Un tecnico tra i filosofi, 1964, Marsilio, Vol I, pp.18-20

¹¹ ibidem pp.23-24

¹² presente del resto anche prima della fase matura del percorso operativo nel dissacrante Gioco del Teocono

e) contenuti che si autosviluppano e fungano da termini di confronto critico e costruttivo per quanto sopravverrà una volta finita la scuola (educazione permanente o ricorrente, nonché risonanza culturale sulla vita pratica).

Sono principi difficilmente soddisfatti anche dalle scienze cosiddette concrete o naturali, quando in esse il sapere sia considerato quale passivo riflesso di una natura, o realtà di per sé sussistente ed articolata come di volta in volta figura nel nostro pensiero-discorso. Questo comporta infatti che uno solo di questi pensieri-discorsi sia ritenuto il vero, l'universale e necessario, mentre tutti gli altri sarebbero i falsi, arbitrari, personali, ecc.; e senza tuttavia offrire alcun criterio per effettuare questo confronto con la natura, o realtà trascendente, quindi per separare il vero dal falso.

Qualunque sia la concezione del sapere la sperimentazione, come si è detto, è solidale con quei principi, mentre viene bandita dalle discipline con oggetti mentali.

Non mi soffermerò a ripetere ancora una volta i motivi di questa disgraziata situazione sulle discipline mentali. Ricorderò soltanto come l'impossibilità di descrivere in termini propri e positivi un oggetto mentale, e quindi di risalire dalle parole all'azione designata, derivi dal primitivo errore filosofico e dalla sua lunga e tormentata storia

Il guaio è che per certi particolari contenuti linguistici, matematici etici, estetici, storiografici toccati dall'errore conoscitivista queste esigenze primarie della didattica non sono soddisfatte da nessuna delle tre soluzioni di ripiego adottate.¹³

Le tre soluzioni di ripiego individuate sono le seguenti, a mio avviso tuttora presenti e dominanti nella pratica scolastica:

- A) lo storicismo critico
- B) l'eliminazione del contenuto problematico
- C) l'ingabbiamento in una definitoria assiomatica
 - o in una terminologia classificatoria da assumere menmonicamente

Aggiungerei come piccolo corollario, relativo alle discipline, del mio insegnamento che il prevalere di queste soluzioni di ripiego ha reso molto difficoltoso specialmente in Italia anche per il prevalere di una concezione formalistico-retorica del sapere l'integrazione con la normale didattica culturale anche di attività e contenuti come quelli teatrali e cinematografici che per la loro finalità rappresentativa richiedono un atteggiamento progettuale e costruttivo, integrazione di scelte tecniche ed estetiche e quindi sono sempre state viste con un certa diffidenza o riluttanza dalla scuola tradizionale che pur aprendosi ad esse o le ha letterarizzate, criticizzate, o le ha ridotte a discipline e procedimenti puramente tecnico-pratici o le ha affidate a tecnici del settore come attività ricreative separate dalla normale didattica, o ne ha fatto oggetto di formazione specialistica-professionale.

Resta aperta la possibilità di una quarta strada: quella della consapevolezza operativa e atteggiativa guidata da un docente responsabile e creativo

L'abilità dell'insegnante, la sua maieutica, consiste in questi casi nel non fornire mai la risposta ma nel sollecitare l'attenzione del ragazzo verso il proprio operare mentale, adducendo un numero di esempi sufficiente affinché esso sia individuato, ed infine nel suscitare il reciproco controllo delle risposte fra gli stessi bambini.¹⁴

¹³ Ceccato La III cibernetica, Feltrinelli, Milano, 1974 (a cura di B. Zonta) pp138-139.

¹⁴ Ceccato La Mente vista da un cibernetico, ERI Edizioni, Torino, 1972

Visto la grande continuità nei principi metodologici della didattica ci si potrebbe chiedere ancora una volta dove sta la novità specificamente "didattica" visto che la novità ceccatiana principale è nella parte destruens della teoria conoscitivista del mentale e nella parte costruens dell'analisi tecnico-operativa del mentale stesso.

Certo non vanno presi gli espedienti didattici per catturare l'attenzione degli alunni il riferimento al robot alla macchina che simula l'uomo per la novità della didattica operativa.

"Era possibile fare a meno delle grammatiche? Buttarle? Sostituirle con qualche gradevole sorpresa?"

Ero spesso invitato nelle scuole di ogni ordine e grado. Era arrivato il cibernetico, e gli scolari pensavano alle macchinette.

Io mi servivo di questa curiosità.

"Ma sapete, ragazzi, che cosa bisogna conoscere? Si deve sapere come fa l'uomo ad operare così".

Restavano stupiti di quanto poco si sapesse. Tutto bene con la macchinetta per lo zabaione, per impastare e tirare la pasta, per cucire (ed io inserivo la straordinaria storia della macchina per cucire!).

La macchina era una bella partenza.

"Facciamone una. Mio papà è un ingegnere".

"D'accordo, ci aiuterà. Però, per farla intelligente come noi, dobbiamo sapere noi prima quello che facciamo. Per esempio, come facciamo a pensare?"

"Noi pensiamo... con la testa".

"Sì, ma con quali operazioni? Vi aiuto."¹⁵

Tanto meno vanno scambiate alcune idee personali di Ceccato in campo di organizzazione e di politica scolastica come "didattica operativa" e trasformare qualche suo accenno al potere trainante nella storia umana di pochi sui molti e a una certa diffidenza per la massificazione dei docenti, in un argomento per svalutare o addirittura negare l'esistenza sia essa in potenza o parzialmente in atto di uno strumento innovativo in campo didattico.¹⁶

Una lezione su Mozart:¹⁷

Alla introduttrice televisiva che lo presenta come un commentatore

Ceccato risponde che non è lì per commentare Mozart.

"Mozart si commenta da solo"

Lui invece è lì per servirsi di Mozart per analizzare un *modus operandi* di tutti noi straordinariamente realizzato in e da Mozart. La *spontaneità*

Ma allora è Mozart che è di supporto all'analisi dell'atteggiamento o è l'analisi di un atteggiamento suggerito che è di supporto a insegnare Mozart ?

Quella che può sembrare una ambiguità si rivela come la formidabile ambivalenza presente nel cuore della didattica operativa ceccatiana.

Come si può ben capire non vale una risposta unica e l'intenzione e il risultato può variare in funzione del tempo degli ambiti e dell'interlocutore.

Si potrebbe obiettare che neanche questo è nuovo poiché si sa bene che ci si può partire da Tucidide, Boccaccio e Manzoni per parlare di peste come partire dalla nozione di peste per parlare di Tucidide, Boccaccio, Manzoni.

¹⁵Ceccato, C'era una volta la filosofia, Spirali, Milano 1996, p.76

¹⁶ Sono quindi del tutto fuori luogo e fuori misura le punzecchiature polemiche di Felice Accame in Carletti e Varani, *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie* 2007, Erickson p.400

¹⁷ Ascolto dunque penso, DSE RAI, 9-12-1984

La novità è che la didattica operativa ha una alternativa in più perchè può farlo mettendo in gioco parole di significato puramente mentale, quelle solitamente classificate come problematiche, rinviate agli studi universitari e post- o che si ignorano come note e ovvie...

E dietro queste parole viste in termini di operazioni si possono recuperare alla scuola e alla didattica interi mondi di pensieri, emozioni, comportamenti. La didattica, sia dalla parte del docente che del discente non si arricchisce di una nuova materia, ma di una nuova possibile consapevolezza: la consapevolezza atteggiativa.

PER UNA PEDAGOGIA DELLA CONSAPEVOLEZZA OPERATIVA ED ATTEGGIATIVA

La didattica operativa messa in atto da Ceccato e collaboratori¹⁸ non ha ancora una sua storia, ma in forma estremamente schematica mi sembra che si possano individuare alcuni momenti aspetti e obiettivi principali.

Così la pratica della didattica operativa come si è venuta realizzando mi sembra si possa articolare come:

- a) occasione di verifica in progress di analisi operative a diversi livelli di complessità
- b) applicazione di analisi del modello mentale della cosiddetta Scuola Operativa Italiana a contenuti tradizionali della scuola fino a costituire un nuovo contenuto di apprendimento
- c) occasione e strumento per utilizzare alcuni principi metodici tra cui l'interpretazione della storia della filosofia come storia di un errore teoretico e alcune macroanalisi operative per affrontare e riorganizzare contenuti tradizionali e introdurre nuovi.

Sono convinto che le microanalisi del mentale in stati di attenzione o di energia non debbano necessariamente costituire per il discente un contenuto prioritario di studio o di verifica ma possano diventare un modello procedurale del docente per una pratica didattica che spesso con materiali e stimoli originali può sviluppare e organizzare specifiche conoscenze tecniche e a sviluppare creatività.

In questo senso la didattica operativa può diventare la quarta strada per una pedagogia della consapevolezza dei processi atteggiativi o più sinteticamente consapevolezza atteggiativa dove si può intervenire a livello di macrosequenze o macrostrutture di operazioni mentali.

Ricordo che nelle ricerche di Ceccato è compresa una teoria originale degli atteggiamenti che arricchisce enormemente la concezione corrente, ripresa dalla psicologia tradizionale, dell'atteggiamento come disposizione a produrre risposte o valutazioni sull'ambiente intendendoli e analizzandolo invece come una particolare sequenza di operazioni mediante e attraverso le quali si CERCA secondo una specifiche modalità una risposta dall'ambiente.

In una catena di operazioni è sempre possibile, siano esse mentali, psichiche o fisiche, fermarsi ad un loro risultato e vederne la continuazione come elaborazione, arricchimento, ecc., di quello. Non sempre però avviene questa segmentazione della catena operativa. Per esempio, nel campo delle operazioni trasformative, la distinzione si pone più facilmente se chi opera non è la stessa persona, o fabbrica, e simili, sicché ad ognuna venga a spettare un ciclo di produzione, con il prodotto dell'una che figura appunto come materiale dell'altra, e così via, o quando si parla di prodotti intermedi, di semilavorati, ecc. Nel campo delle operazioni mentali, l'aggiunta di una

¹⁸ Un elenco di questi collaboratori: Parini, Zotto, Lopez, Mistrone, Linguisti, attivi con primi un po' labili o effimeri gruppi di lavoro di indirizzo operativo è contenuto ne "Il punto, 1" Ipsa, Milano, 1980, p.16

categoria ad un precedente costruito, la sua inserzione in una correlazione di pensiero, i mille modi cioè in cui una catena operativa si continua e si snoda, potrebbero tutti venire adoperati per segnare altrettanti punti di arrivo e di partenza, di dati e di elaborati. Tuttavia, soltanto in alcuni casi la separazione è avvenuta, isolando la seconda parte della catena come « punto di vista », « modo di considerare », o, appunto, « atteggiamento ».

Il nome di « atteggiamento » è stato limitato alle operazioni in cui più chiaramente apparisse l'apporto umano, storico od individuale; anche se esso poteva venire erroneamente attribuito più ad una scoperta in senso conoscitivistico che ad una invenzione in senso operativo, cioè all'esecuzione, iniziata da qualcuno o da pochi e poi diffusa, di certe operazioni mentali prima non eseguite. Ora, questo apporto rivela palesemente i suoi aspetti umani soprattutto quando: (a) certe persone o popoli non eseguono quelle operazioni che sono invece eseguite da altri; e (b) quando con la loro esecuzione vengono introdotti valori che certe persone o popoli esercitano antitetici. A proposito di (a), basta che la frequenza dell'operare sia molto diversa fra persona e persona, fra popolo e popolo, fra epoca ed epoca; ed a proposito di (b), tanto meglio se l'esercizio di quei valori pesa sulla vita sociale, dividendola in partiti, suscitando contrasti e simili. In breve, se tutti eseguissero le stesse operazioni mentali, ed applicassero in modo uniforme i risultati, esse non verrebbero isolate come « atteggiamenti ».¹⁹

SPUNTI DI RIFLESSIONE PER UN DIDATTA OPERATIVO

Vedere la didattica operativa anche in questa chiave di tecnica di comunicazione basata su e mirante a consapevolezza atteggiativa mi porta a elencare alcuni spunti di riflessione che potrebbero configurarsi anche come suggerimenti per il neofita.

Tener conto dei rischi conoscitivisti di una domanda e di una risposta formulate in termini di "che cos'è" da riformulare in termini di "come si fa a fare" o a "riconoscere come..."

Chiedersi se certe pretese didattiche allo studente presuppongano o meno l'assunzione da parte del docente e del discente di un particolare atteggiamento.

Chiedersi se dietro errori marchiani lessicali e terminologici ci sia una mera ripetizione errata di etichette lessicali assunte mnemonicamente o un vero e proprio scambio nel rapporto semantico tra contenuto grafico sonoro e operazione mentale.

Farsi detective dei presupposti inconsapevoli di realismo ingenuo del discente.

Osservare il manifestarsi di atteggiamenti prevalenti attraverso la gestualità connessa con il ripetersi di parole significative

Ricordarsi che certe rigidità e certi schemi poveri e stereotipati nelle risposte possono dipendere da una ripetizione mnemonica, da abitudini atteggiative ma anche da una economia di pensiero.

NUOVI POSSIBILI STRUMENTI

Nel corso delle mie esperienze mi sono reso conto di quanto potrebbe essere utile disporre nell'insegnamento di alcuni strumenti che potrebbero avere una grande valore formativo e di guida per il docente. Tra questi:

¹⁹ Ceccato La Mente vista da un Cibernetico, pp 83-84

1) Un vocabolario operativo che, oltre a descrivere sia con linguaggio comune che in notazione simbolica sia di Ceccato che di Vaccarino le operazioni costitutive del termine, raccolga i principali esempi di situazioni sperimentali occasione, stimolo e conferma dell'analisi. Oltre a eventuali altri argomenti logico linguistici di appoggio dell'analisi stessa.

2) Un antologia dei testi narrativi poetici, teatrali, comunque a valenza prevalentemente estetico-letteraria che si possano considerare esempi di consapevolezza operativa in fieri o risolta umoristicamente o comicamente o tragicamente o in assurdo

Nella sua breve presentazione al racconto di Vaccarino "Lo Sporco" Ceccato stesso sembra sottintendere questa possibilità, anche se non si dimostra molto ottimista nelle possibilità di esemplificare attingendo ad una tradizione letteraria che non ha saputo fare i conti fino in fondo con la tradizione filosofica conoscitivista, come invece sarebbe il caso di Vaccarino:

Di comune conoscenza e accettazione è che un evento possa essere visto in più modi, anche opposti. Si ritiene che ci sia una Realtà, o una Verità, ma che esse comportino un tanto di soggettivo, soprattutto quando sono in scena gli atteggiamenti, o modi di considerare, i valori, i giudizi. Nella convinzione più popolare si parla spesso per esempio di un « visto da destra » e « visto da sinistra ». Espressioni più sottili compaiono certo in un Rashomon, per andare in oriente, e restando fra di noi, nel Pirandello del paradosso, del sofisma; nei veli che, sollevandosi l'uno dopo l'altro, rivelano aspetti insospettabili di un animo, per esempio quello di una novizia, in Guido Piovene. L'ipocrisia e la menzogna mostrano sempre la doppia faccia. Gli accademici riconoscono questo variare nell'interpretazione storica, che avviene in chiave ora economica, ora religiosa, ora psicologica, o sociologica, o geografica ecc. Le affilate armi dell'arte della persuasione ben conoscono questi modellamenti della « Realtà ».

Una simile consapevolezza ha offerto e continuerà a offrire, come attesta la vasta produzione, spunti al dramma, alla tragedia, alla commedia, al gioco.

Tuttavia, credo che il sapere che ha suggerito a Giuseppe Vaccarino il racconto Lo sporco abbia radici più profonde. Queste affonderebbero nell'humus stesso dal quale è germogliata la filosofia, la metafisica, nonché i tormenti della moderna metodologia della ricerca, e infine le sicurezze vantate dalle ideologie di ogni tempo

Più ottimisticamente, di Ceccato mi sono convinto invece che tra poeti, prosatori, drammaturghi, letterati filosofeggianti un po' sul serio e un po' no, nonché tra filosofi letterarieggianti (per es. Diderot, Nietzsche) ogni tanto si trovino se non vere e proprie perle di consapevolezza almeno delle ostriche potenzialmente perlfere.

Sicuramente molti di questi testi si trovano già presenti in antologie più o meno scolastiche, ma appunto vi si trovano affogati in mezzo ad altri cento e oggetto di altre attenzioni: filologiche, estetiche, stilistiche, storiche, di genere ecc. La vera novità sarebbe di poterli leggere secondo le chiavi dei disagi conseguenti al conoscitivismo e del nuovo orizzonte operativo.

Ovviamente non penso che questo basti per far nascere d'incanto interesse per la metodologia operativa, ma per preparare o accompagnare la lettura di un qualche testo divulgativo sì.

3) Una antologia filmica di sequenze su cui sia possibile lavorare per evidenziare le condizioni favorevoli all'assunzione della sequenza in una particolare chiave estetica tale da caratterizzarla come comica, drammatica, tragica, poetica ecc.

SINTESI DI ALCUNE ESPERIENZE DIDATTICHE:

LA DISTINZIONE TRA FISICO- PSICHICO E MENTALE.

Riuscire a teatralizzare immaginando e mimando una serie di situazioni impossibili e assurde una delle distinzioni più discusse e problematiche della ricerca epistemologica anche con studenti che non apriranno mai un testo di storia della filosofia è senza dubbio un merito e un dono inestimabile dell'approccio della SOI.

-Vi siete chiesti se c'è qualcosa qui e ora che non posso spostare dove volete, ma non per il peso o il volume?

-Cosa mi diresti se volessi che fosse spostato qui sulla cattedra il sapore della caramella alla menta che stai gustando o l'allegria del tuo compagno di banco?

-Ma posso chiederti tra mezz'ora se lo senti ancora in bocca quel sapore di menta?

-E quel numero scritto dalla Prof. di matematica lo possiamo mettere sul tuo banco?

-Guarda un po' se con del nastro adesivo ci si riesce.

-Eh già abbiamo spostato un numero o solo il gesso che ci era servito per comunicarlo?

Nel giro di un ora si individua un mondo di fenomeni che "vivono" nello spazio e nel tempo, un mondo di fenomeni che vivono prioritariamente nel tempo" e accessoriamente sono localizzabili nello spazio.

E incredibile a dirsi: un mondo di significati che si reggono sulla attività che li costituisce

Qualche volta a qualcuno fuma il cervello e si vede. Non sempre la distinzione ottenuta viene fissata e fatta propria. Il cuneo della distinzione dicotomica astratto e concreto, materiale e immateriale conficcato col martello pneumatico da tutta una cultura scolastica e non, sa resistere bene e come.

L'EROICO COME ATTEGGIAMENTO

Piano della lezione realizzata in una prima media di Ladispoli 8-03-1982

Un tentativo di schematizzazione procedurale per il docente

La lezione è articolata in quattro fasi:

FASE 1: Alla scoperta di quello che sappiamo sugli eroi, anzi proprio sull'essere e fare l'eroe

Individuazione del patrimonio concettuale dei ragazzi sulla nozione

-evidenziazione di eventuali stereotipi ricorrenti

-costruzione di un tabellone repertorio delle risposte date

-sollecitazione alla ricerca comune per trovare una definizione operativa il più possibile generale e condivisa dell'atteggiamento

E' utile:

- presentarsi ai ragazzi chiedendo la loro partecipazione come un contributo importante per una vera ricerca da fare o da perfezionare sulla mente dell'uomo
- (Cfr. le suggestioni di Ceccato per la costruzione di una macchina, un robot che opera in quel certo modo)
- formulare le domande non in termini di "chi è" o "che cosa è per voi"... ma in termini di "come si fa a riconoscere", "come si fa a fare", a "come si fa a comportarsi come"...
- valorizzare ogni risposta come un contributo, ma senza nascondere i limiti o l'eventuale carattere ripetitivo rispetto ad altre precedenti

FASE 2: Sperimentiamo su e con materiali semplici e inconsueti

Realizzazione di giochi-esperimenti

- In chiave di gioco si prova ad applicare l'atteggiamento su un materiale semplice
- povero, inconsueto pertinente a vari campi sensoriali
- si sollecita l'individuazione di somiglianze e differenze tra i modi di operare in atteggiamento eroico su materiali diversi
- si cerca una definizione operativa che eviti la tautologia e la metafora

- si recuperano le nozioni emerse come condizioni facilitanti o conseguenze dell'operare costitutivo dell'atteggiamento

E' utile:

- insistere sul carattere giocoso degli esercizi-esperimenti
- ricordare che è importante trovare delle differenze personali
- servirsi di materiale linguistico semplice di brevi frasi sui cui provare ad aggiungere e analizzare l'intonazione eroica (per es. Io sì che c'ero, Ma sì che ci vado);
- servirsi di esercizi che coinvolgano la gestualità , il disegno, come invitare a tracciare una linea eroica, fingere una statua di eroe muovendo il meno possibile il corpo, chiudere e aprire una mano in atteggiamento pratico ed eroico, individuare in un triangolo ruotante la posizione più facilmente riconoscibile come eroica, scegliere tra semplici linee ritmiche melodiche
- sollecitare sempre a trovare somiglianze e differenze tra i risultati del loro operare

FASE 3: Sperimentiamo su e con materiali colti musicali, letterari, visivi, drammaturgici

Si compiono esercizi di applicazione e uso della ipotesi definitoria a materiale colto, come criterio analitico e interpretativo

E' utile:

- presentare gli esercizi come continuazione dei giochi precedenti e come primo momento di verifica dell'ipotesi
- portare i ragazzi a distinguere tra l'unicità e la specificità dell'operazione costitutiva individuata e la variabilità delle situazioni e condizioni che favoriscono la costruzione dell'atteggiamento nei vari campi artistici (scoperta di codici e grammatiche specifici della eroicità in pittura, scultura, musica, prosa, poesia, teatro ecc.)
- presentare gli esercizi di attribuzione in forma di sfida o indovinello per scoprire quale tra gli esempi proposti è stato creato dichiaratamente con una intenzione e quindi una struttura facilitante l'assunzione dell'atteggiamento
- orientare l'attenzione sul contesto e sul co-testo o sullo sfondo visivo e sonoro di un'azione riconoscibile come eroica

- sollecitare progetti di ricerca su tipologie psicologiche dell'eroe sugli aspetti etici dell'azione eroica sui miti connessi all'eroicità, sulle tipologie compositive della rappresentazione della eroicità
- recuperare l'espressione metaforica per caratterizzare certe tipologie di eroe e di situazioni eroiche

FASE 4 Si confronteranno le risposte iniziali con i risultati raggiunti
Si evidenzieranno i dubbi e le incertezze presenti

SINTESI DA REGISTRAZIONE AUDIO DELL'INCONTRO CON UNA II ELEMENTARE DI FROSINONE 1980

Durante la prima fase gli alunni hanno subito collegato l'atteggiamento eroico alla lotta-guerra-violenza.

Qualcuno ne ha tratto motivo per affermarne l'appartenenza esclusiva al mondo dei maschi con i caratteri della grande forza, del grande coraggio.

Altri esempi emersi dalla classe contrastano i precedenti: l'eroe non solo aggredisce, ma difende, aiuta, soccorre e poi c'è il medico e l'infermiere anche donna, persino i bambini.

La storia dei due cani salvatori e dell'unica medaglia porta quasi tutti ad ammettere che, in certi casi il piccolo, debole e fragile merita di essere considerato più eroico del grande forte, robusto. C'è chi parla della necessità di essere buono coraggioso, generoso e di avere uno scopo.

Eroici possono essere anche gli animali.

La seconda fase inizia con il provare a pronunciare una frase semplice con una intonazione da eroe cercando di ricavare dall'ascolto di quello che fanno i compagni una differenza da quando pronunciamo la stessa frase in modo "normale".

Qualche ragazzo nega la possibilità di farlo e di trovare qualcosa, altri lo fanno senza riuscire a cogliere differenze.

Inizialmente c'è un po' di resistenza e impaccio a lanciarsi nel disegno alla lavagna di una linea eroica. Vengono disegnati senza troppa convinzione scudi e ometti stilizzati, alcune linee a spirale, altre a dente di sega.

C'è grande entusiasmo invece nell'aderire all'esercizio dell'eroico realizzato con il corpo e la gestualità.

Dalla analisi dell'operare e dell'operato emergono alcune osservazioni originali che tutti considerano utili per il lavoro di ricerca: "C' E' UNO SCATTO IN AVANTI"!

Chissà se lo fa solo il nostro corpo e se c'entra anche la nostra mente, il nostro pensiero?

La proposta a provare a tornare a disegnare una linea eroica forti di questo risultato parziale acquisito trova una adesione curiosa ed entusiastica.

Gli alunni fanno a gara per vedere cosa può venir fuori se si riesce a caricare il braccio e la mano di quello "scatto in avanti".

Vengono introdotti nuovi spunti di riflessione relative a considerazioni su rapporti logico-consecutivi di premessa e conseguenza o condizione dell'operare "scatto in avanti" "individuato".

Si discute con incredibile passione su quanto possa avere a che fare questo "scatto in avanti" con la presenza di ostacoli, l'essere solo o in compagnia dell'eroe, la serietà o la scherzosità.

Niente va dato mai per acquisito. Col gioco esercizio del triangolo rettangolo ruotante da bloccare nella posizione più "eroica" riaffiorano in alcuni giustificazioni per associazioni di immagini e piccoli stereotipi di armi e di guerra somiglianze con punte di freccia di spada o di lancia.

Ma basta riportare il discorso sull'essere un po' più attenti del solito a dove va il nostro sguardo e se può entrarci quanto si era trovato prima con lo "scatto" che emerge la consapevolezza di un'attenzione insolita verso l'alto all'andare all'insù sulla punta o addirittura all'aria sopra e intorno.

Qualcuno arriva a dire che abbiamo trovato un oggetto che può diventare il simbolo di quanto stiamo cercando.

Un “MA” che la dice lunga...

Noi andavam con li diece demoni.
Ahi fiera compagnia! ma ne la chiesa
coi santi, e in taverna coi ghiottoni.
Dante Inferno XXII

Parlando del MA di che parliamo?

Di una congiunzione avversativa, da memorizzare, magari associata al divieto dogmatico di usarla insieme ad altre avversative tipo PERO' o TUTTAVIA?

Di una categoria mentale da rendere consapevole nelle sue operazioni costitutive?

Di un atteggiamento ANTAGONISTICO da analizzare con partecipazione attiva del discente anche nelle sue ripercussioni private psichiche e pubbliche fisiche e/o sociali?

Tutti si servono in una certa proporzione delle operazioni designate come un “ come se ”, un “ ma ”, un “ d'accordo ”, - ecc. Ma è possibile che qualcuno le superi, magari eseguendo quelle operazioni in situazioni del tutto insolite. Si pensi al “ ma ” mediante il quale taluno avanza riserve su ogni cosa: “ Luigi è un bravo ragazzo ”, quando l'interlocutore, o noi stessi, non sappiamo frenarci dall'aggiungere, “ ma è corto di memoria“, “ ma qualche giorno fa non mi ha salutato ”, ecc.; e se l'argomento è “ Parigi ha una vita intellettuale ricca ”, quando si aggiungono i vari “ ma è soggetta alla moda ”, “ ma si spende molto ”, “ ma sono sciovinisti ”, e così via. La persona cioè assume un atteggiamento avversativo, di contrarietà, che ne viene a costituire la tipologia, la “filosofia”, come nel noto caso della filosofia del “ come se ”, e come altre se ne potrebbero apprestare prolungando ed orientando le varie situazioni persino con un “ oppure ”, concessivo, ma sollecitatore di fantasie.

Ceccato La Mente vista da un Cibernetico pp 85-86)

Adesso vediamo come partendo da una semplice analisi del ma, neanche in stati di attenzione, ma secondo rapporti logico-consecutivi possiamo affrontare sottili problematiche che sono di stilistica, di linguistica statistica, e non solo...

Quando diciamo "ma"? Quando diciamo, per esempio: "è una bella giornata, ma vedo delle nuvole." "Ho comprato un'automobile, ma è una utilitaria." "Si è sposato, ma vedessi che brutta donna" e simili? Le grammatiche ci insegnano che si tratta di una congiunzione avversativa, od almeno correttiva. Vediamo però di fare un passo più in là, e di vedere che cosa avversa e quando si adopera.

Ebbene, l'analisi mostra che con il "ma" si nega, non la cosa che viene asserita, bensì una seconda cosa, suggerita da quella. Così, quando si dica: "Pioveva, ma non mi sono bagnato," è perché al piovere noi connettiamo il bagnare, ed è questo bagnare che neghiamo. Tanto che, se dicessimo "Pioveva, ma mi sono bagnato," chi ascolta avrebbe l'impressione che si sta scherzando, o si è un po' stupidi, al punto da non sapere che quando piove ci si bagna. Così quando si dica: "Piange, ma di gioia," e simili. Talvolta i passaggi associativi sono più lunghi. Ne valga come esempio la frase: "Le rose sono belle, ma sfioriscono," ove ciò che si contraria è il nostro desiderio che le cose belle rimangano a lungo, a rallegrarci.

(Ceccato Cibernetica per tutti 1 pp 115-116)

Ora prendiamo la Commedia dantesca e grazie a un semplice software dedicato contiamo i “Ma” presenti per cantica e per canto; faremo interessanti scoperte:

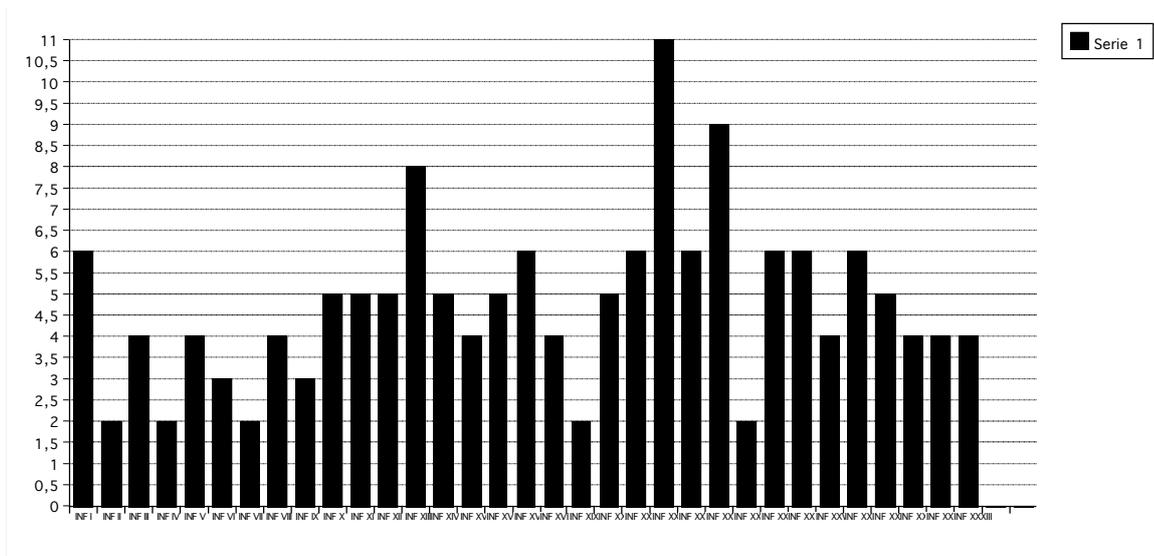
i risultati delle occorrenze del “ma” per cantiche sono i seguenti:

INFERNO 161
PURGATORIO 176
PARADISO 171

In totale 508 occorrenze in tutta la Commedia su 94200 termini pari al: 0,538%

La maggiore frequenza di occorrenze si trova in INFERNO XXII

con 11 occorrenze su 1014 termini 1,085% più del doppio della frequenza media di uso del “ma” in tutta l’opera. Una differenza significativa che invita a trovare una spiegazione.



Ricordo che questo è il canto dei Barattieri

La colpa-peccato di cui Dante fu accusato insieme a molti altri guelfi bianchi e che gli costò la condanna a morte per mancato pagamento della forte ammenda e l’esilio

Al di là dei pensieri specifici di ogni verso in cui compare il ma è come se proprio in questo canto Dante abbia accentuato un operare antagonistico interno alla materia trattata. Vogliamo ipotizzare che Dante si opponga al pensiero comune che lo voleva associato alla tangentopoli fiorentina?

Esplicitazione dei possibili pensieri impliciti del canto negati dal ma:

*A volte è necessario accompagnarsi con i malvagi
I barattieri a differenza di quel che possono apparire sono tutti vigliacchi
Non tutti i barattieri e chi li manovra sono uguali
Neanche nei sensi di colpa
Non basta gridare e minacciare per realizzare ciò che si vuole
Né basta attaccare per vincere
Se cadi nella pece della baratteria non te ne rialzi neanche se sei un demonio*

Sarà un caso che un altro picco di frequenza del MA si ritrovi in Purgatorio 10-(8) occorrenze pari al 1.064 %) nel canto XXI in cui l’anima del poeta Stazio vive una situazione quasi di antagonismo con la beatitudine appena conquistata e segnalata da un gran terremoto che ha scosso Dante (Stazio ritarderebbe addirittura il tempo del suo godimento paradisiaco pur di vedere il suo caro Maestro

Virgilio) e il personaggio Dante è in conflitto se rivelare o meno la presenza del suo idolo e maestro ad un altro poeta che ha lo stesso idolo e maestro?

Esplicitazione dei possibili pensieri impliciti negati dal ma nel canto del purgatorio:

Il purgatorio a differenza di come appare conosce altre leggi fisiche

Anche qui come sulla Terra la volontà non è tutto

Non è sempre facile seguire le intenzioni di un amico anche se c'è una grande intesa con lui

Anche se hai avuto grandi maestri il successo senza fede non è tutto

E sarà un caso che l'altro picco di frequenza del Ma (8 occorrenze pari allo 0.962%) si ritrovi nel IV canto del Paradiso? Dove il poeta è letteralmente paralizzato dal conflitto tra due dubbi teologici cardinali e vuole opporsi al rischio che la sua idea del Paradiso venga confusa e identificata con un'idea pagano-platonica evocatrice di una eretica metempsicosi espressa nel Timeo?

Come si vede l'assumere il "ma" come oggetto di un'analisi atteggiativa può portare molto lontano e comunque sempre in una direzione aperta di interrogativi di ricerca e mai di assunzione dogmatica di un risultato o di una interpretazione.

Ipotesi prospettate da studenti del terzo anno del superiore nel corso dell'indagine:

"I ma prevarranno nel paradiso perché è il mondo più misterioso e complicato".

"I ma prevarranno all' inferno perché è qui che Dante deve condannare persone conosciute della sua vita".

"I ma prevarranno al purgatorio perché questo è il mondo ancora incerto tra il premio e la punizione".

Siamo abbastanza lontani da un punto di vista meramente filologico classificatorio e in definitiva nozionistico dell'uso del "Ma" nella Commedia quale è presente in documentatissimi repertori della Commedia che mai nessuno studente considererà fonte di cultura viva proprio perché lì in quelle erudite pagine per addetti ai lavori il "ma", in definitiva, viene catalogato solo e semplicemente come una congiunzione avversativa.

CONCLUSIONE

Professore- mi chiede a campanella suonata già da qualche minuto uno studente tra i più curiosi, - ma queste cose gliele hanno insegnate o le ha trovate da solo?

Provate a indovinare cosa ho risposto...

Seguono in allegato;

documenti relativi al lavoro da svolgere per l'analisi del "Ma" nella Commedia dantesca

Gianclaudio Lopez

DOCUMENTI ALLEGATI PER UNA RICERCA PERSONALE

COMMEDIA, INFERNO, CANTO XXII

N	VERSI ANTE Ma	MA	VERSI POST Ma	PENSIERO ASSOCIATO NEGATO
1	Noi andavamo con i dieci demoni. Ahi compagnia feroce	Ma	In chiesa con i santi e in taverna con i ghiottoni	
2	E come a l'orlo de l'acqua d'un fosso stanno i ranocchi pur col muso fuori, sì che celano i piedi e l'altro grosso, sì stavan d'ogne parte i peccatori;	Ma	come s'appressava Barbariccia, così si ritraén sotto i bollori.	
3	Tra male gatte era venuto 'l sorco;	Ma	Barbariccia il chiuse con le braccia e disse: "State in là, mentr'io lo 'nforco".	
4	Danar si tolse, e lascioll di piano, sì com'e' dice; e ne li altri uffici anche barattier fu non picciol,	Ma	sovrano.	
5	Omè, vedete l'altro che digrigna; i' direi anche,	Ma	i' temo ch'ello non s'apparecchi a grattarmi la tigna".	
6	"Se voi volete vedere o udire", ricominciò lo spaurato appresso, "Toschi o Lombardi, io ne farò venire;	Ma	stieno i Malebranche un poco in cesso, sì ch'ei non teman de le lor vendette;	
7	Alichin non si tenne e, di rintoppo a li altri, disse a lui: "Se tu ti cali, io non ti verrò dietro di gualoppo,	Ma	batterò sovra la pece l'ali.	
8	Di che ciascun di colpa fu compunto,	Ma	quei più che cagion fu del difetto;	
9	però si mosse e gridò: "Tu se' giunto!".	Ma	poco i valse: ché l'ali al sospetto non potero avanzar; quelli andò sotto,	
10	e come 'l barattier fu disparito, così volse li artigli al suo compagno, e fu con lui sopra 'l fosso ghermito.	Ma	l'altro fu bene sparvier grifagno ad artigliar ben lui, e amendue cadder nel mezzo del bogliente stagno.	
11	Lo caldo sghermitor sùbito fue;	Ma	però di levarsi era neente, sì avieno inviscate l'ali sue.	

COMMEDIA, PURGATORIO, CANTO XXI

N	VERSI ANTE Ma	MA	VERSI POST Ma	PENSIERO ASSOCIATO NEGATO
1	E 'l dottor mio: "Se tu riguardi a' segni che questi porta e che l'angel profila, ben vedrai che coi buon convien ch'e' regni.	Ma	perché lei che dì e notte fila non li avea tratta ancora la conocchia che Cloto impone a ciascuno e compila, l'anima sua, ch'è tua e mia serocchia, venendo sù, non potea venir sola, però ch'al nostro modo non adocchia.	
2	Ond'io fui tratto fuor de l'ampia gola d'inferno per mostrarli, e mosterrolli oltre, quanto 'l potrà menar mia scola.	Ma	dimmi, se tu sai, perché tai crolli diè dianzi 'l monte, e perché tutto ad una parve gridare infino a' suoi piè mollì".	
3	Trema forse più giù poco o assai;	Ma	per vento che 'n terra si nasconda, non so come, qua su non tremò mai.	
4	Prima vuol ben,	Ma	non lascia il talento che divina giustizia, contra voglia, come fu al peccar, pone al tormento.	
5	"famoso assai,	Ma	non con fede ancora.	
6	Stazio la gente ancor di là mi noma: cantai di Tebe, e poi del grande Achille;	Ma	caddi in via con la seconda soma.	
7	Volser Virgilio a me queste parole con viso che, tacendo, disse "Taci";	Ma	non può tutto la virtù che vuole;	
8	e "Non aver paura", mi dice, "di parlar;	Ma	parla e digli quel ch'e' dimanda con cotanta cura".	
9	"Forse che tu ti maravigli, antico spirto, del rider ch'io fei;	Ma	più d'ammirazion vo' che ti pigli.	

COMMEDIA, PARADISO, CANTO IV

N	VERSI ANTE Ma	MA	VERSI POST Ma	PENSIERO ASSOCIATO NEGATO
1	Io mi tacea,	Ma	'l mio disir dipinto m'era nel viso, e 'l dimandar con ello, più caldo assai che per parlar distinto.	
2	non hanno in altro cielo i loro scanni che questi spirti che mo t'appariro, né hanno a l'esser lor più o meno anni;	Ma	tutti fanno bello il primo giro, e differentemente han dolce vita per sentir più e men l'eterno spiro.	
3	Qui si mostraro, non perché sortita sia questa spera lor,	Ma	per far segno de la celestial c'ha men salita.	
4	Parere ingiusta la nostra giustizia ne li occhi d'i mortali, è argomento di fede e non d'eretica nequizia.	Ma	perché puote vostro accorgimento ben penetrare a questa veritate, come disiri, ti farò contento.	
5	ché volontà, se non vuol, non s'ammorza,	Ma	fa come natura face in foco, se mille volte violenza il torza.	
6	così l'avria ripinte per la strada ond'eran tratte, come fuoro sciolte;	Ma	così salda voglia è troppo rada.	
7	E per queste parole, se ricolte l'hai come dei, è l'argomento casso che t'avria fatto noia ancor più volte.	Ma	or ti s'attraversa un altro passo dinanzi a li occhi, tal che per te stesso non usciresti: pria saresti lasso.	
8	Voglia assoluta non consente al danno;	Ma	consentevi in tanto in quanto teme, se si ritrae, cadere in più affanno.	