

LA MEMORIA

di Maurizio Muraglia

*Apri la mente a quel ch'io ti paleso
e fermalvi entro; ché non fa scienza,
senza lo ritenere, avere inteso*

Dante Alighieri, *Paradiso*, canto V, vv. 41-42

A scuola la memoria ha un ruolo centrale. A tutti i livelli. Il suo legame con i processi dell'apprendimento è un fatto acquisito dalla letteratura specializzata e l'indagine scientifica sul suo funzionamento ha caratterizzato in modo significativo gli studi sulla psiche a partire dalla seconda metà del XIX secolo. In questo contributo, a parte i dovuti rimandi ad opere consistenti sull'argomento¹, mi ripropongo di delineare un campo di consapevolezze e di avvertenze che possa risultare utile a chi, operando con bambini e ragazzi, affronta fatalmente i problemi legati all'apprendimento e alla memoria, che dell'apprendimento è certamente ancella fedele.

Può risultare utile come elemento di partenza, seppur inconsueto, il punto di vista di un insegnante che esprime la sua opinione a proposito delle capacità mnemoniche degli allievi². Due passaggi meritano attenzione: «Esiste nella mente umana un meccanismo di rimozione, ben descritto da Freud nel suo celebre saggio *Psicopatologia della vita quotidiana*, che provvede ad allontanare dal ricordo ciò che troviamo sgradevole e antipatico, mentre tendiamo a ricordare con molta più facilità ciò che ci piace e ci alletta». Il docente che qui discute ha finito di lamentare la tendenza dei nostri allievi a dimenticare ciò che apprendono. A suo dire, i ragazzi del nostro tempo mostrano capacità ricettive persino più spiccate rispetto alle generazioni precedenti, ma la loro capacità di ritenzione delle conoscenze appare evanescente. Poi cita Freud, e sembra essere approdato al legame stretto tra memoria e interesse. Allontaneremmo dal ricordo ciò che troviamo sgradevole e antipatico, mentre tenderemmo a ricordare con molta più facilità ciò che ci piace e ci alletta.

¹ P. BOSCOLO, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET 1997, nella fattispecie pp. 280-304; suggerisco anche l'agile lettura del contributo di Giuliano Vivanet, reperibile in Rete: <http://www.elearninglab.eu/quaderni/quaderno_01_mente_memoria_apprendimento.pdf>.

² <<https://profrossi.wordpress.com/2015/10/14/non-fa-scienza-sanza-lo-ritenere-avere-inteso/>>.

Difficile fare obiezioni a questo. È esperienza comune quella di ricordare ciò che ci ha interessato ed appassionato. Tutti sentiamo la memoria agire in noi come un meccanismo selettivo, che in qualche modo, sia pure a livello inconscio, esprime delle preferenze. È vero, va riconosciuto, che col passare del tempo anche esperienze molto piacevoli e significative finiscono per cadere nell'oblio, ma ciò non contraddice la persistenza nella memoria a medio-lungo termine dei tratti essenziali di un'esperienza vissuta o di un bagaglio di conoscenze acquisite in tempi più o meno lontani.

A questo punto, il nostro prof si chiede: «Che fare allora?». Ovvero: come far sì, a scuola, che i nostri studenti siano capaci di trattenere in memoria le conoscenze acquisite, o gran parte delle stesse, o la parte che si ritiene essenziale? Ecco la sua risposta, da cui mi piace ripartire per approfondire il tema: «Si sarebbe tentati di dare la più semplice e banale delle risposte, cioè che il docente deve saper interessare i propri studenti e far loro gradire ciò che insegna, in modo che le conoscenze vengano accolte con entusiasmo e quindi restino per sempre impresse nella mente. Facile a dirsi, ma difficilissimo a realizzarsi, perché nella società moderna la scuola è per i ragazzi soltanto una delle loro molteplici attività e soltanto una tra le varie fonti di informazione. Gli studenti trascorrono tra le mura scolastiche solo cinque ore al giorno, mentre nelle altre 19 tutto combatte contro di noi: la tv, il cellulare, il computer, la società con i suoi falsi miti ed anche – direi – un atteggiamento sbagliato di genitori e parenti vari, i quali si aspettano dallo studente non che impari l'italiano, la matematica o le scienze, ma soltanto che riporti buoni voti e che non faccia troppa fatica nello studio. Questa concezione superficiale e distorta dell'apprendimento scolastico fa sì che la cultura in sé venga svalutata, snobbata e a volte perfino schernita, e che questa sorte tocchi anche a chi questa cultura vorrebbe veramente accoglierla in sé. Se questa è l'idea che si ha dell'apprendimento, è evidente che ricordarsi dei contenuti studiati a scuola diventa del tutto secondario, quasi una roba da “sfigati” che nella vita non si faranno mai strada e non avranno mai successo».

Analizziamo attentamente questa prospettiva, perché l'esperienza fa vedere che essa risulta emblematica del cosiddetto “senso comune docente”. La scuola per la verità dovrebbe essere il luogo della decostruzione del senso comune e degli stereotipi da esso prodotti. Eppure, curiosamente, è proprio essa un luogo di formidabile costruzione di stereotipi³, intesi quali approcci semplificati ai problemi, frasi fatte, mitologie senza alcuna base scientifica, reiterazioni di esperienze mai sottoposte a vaglio critico. Ecco, quel tipo di risposta sembra afferire a questo spazio stereotipico. L'idea che a scuola suscitare interesse per ciò che si impara, legarlo alla vita dei ragazzi e coinvolgerli eventualmente nella costruzione della conoscenza possa costituire la via verso un rafforzamento dei processi mnemonici, al nostro prof appare come «la più semplice e banale delle rispo-

³ Sulla rivista digitale del CIDI curo una rubrica sugli stereotipi della scuola: <<http://www.insegnareonline.com/istanze/stereotipando>>.

ste», alla quale invece egli contrappone la sua “originale” risposta: «Gli studenti trascorrono tra le mura scolastiche solo cinque ore al giorno, mentre nelle altre 19 tutto combatte contro di noi». Ovvero, la scuola come bunker o torre d'avorio o santuario della conoscenza assalito dai barbari (definiti “società moderna”)⁴. E chi sono i barbari? Con ogni evidenza le tecnologie della comunicazione e le famiglie. Cioè, la vita stessa dei ragazzi. Come dire che la vita quotidiana, ed i suoi elementi costitutivi, famiglia e relazioni sociali, rappresentano l'insidia più grande alla solidità degli apprendimenti scolastici dei nostri ragazzi. Che finiscono per dimenticare tutto perché quel “tutto” è per loro di scarso interesse. Occorre aggiungere che questa disamina è compiuta in riferimento a ragazzi del liceo classico, ovvero alla popolazione scolastica che, per estrazione socioculturale, dovrebbe costituire il top della motivazione allo studio⁵.

Vediamo di farci strada, se possibile, utilizzando esperienza e scienza ed evitando stereotipi che non aiutano. La premessa doverosa è che il ruolo della memoria nell'apprendimento è fondamentale. Se dovessero esserci dubbi su questo la scuola non andrebbe lontano. Già Plutarco esprimeva efficacemente questa idea, anche con ammirevole spirito inclusivo: «Più di tutte le cose si deve allenare la memoria dei ragazzi e irrobustirla con l'abitudine, infatti essa è, per così dire, il magazzino del sapere [...]. Essa va esercitata sempre, con i ragazzi che ne siano naturalmente ben dotati, e con quelli, al contrario, che ne abbiano poca, perché nel primo caso rafforzeremo la ricchezza delle doti naturali, nel secondo ne colmeremo le carenze: così i primi saranno migliori degli altri, i secondi di se stessi. Bene ha detto Esiodo: “Se anche poco volessi tu aggiungere al poco, e lo facessi spesso, in fretta potrebbe esser molto”. Nemmeno questo concetto sfugga dunque ai padri, e cioè che l'aspetto mnemonico dello studio svolge un ruolo non certo secondario, non solo in vista dell'educazione, ma anche della condotta di vita, perché il ricordo delle azioni passate diventa modello di saggezza per quelle future»⁶.

La memoria è alla base dell'apprendimento. Come rilevava il nostro prof utilizzando Freud, essa resiste nel tempo quanto più, potremmo dire, l'apprendimento si concentra su ciò che è gradito al soggetto. Ma non basta. Un insegnante potrebbe trarne l'invito implicito a proporre soltanto argomenti “gradevoli”, nel senso di argomenti che sollecitano dimensioni edonistiche, ludiche, estetiche della vita degli alunni, il che ovviamente non guasta. Ma apprendere si-

⁴ Sugli insegnanti “assedati” rimando al mio *La questione insegnante*, in “Rivista dell'istruzione”, n. 6, 2014.

⁵ Un intellettuale non certamente sospettabile di modernismo come Giuseppe Savagnone, ex insegnante, così scrive: «Invece di demonizzare o di snobbare i nuovi mezzi di comunicazione, gli educatori farebbero bene a cercare di capire cosa li rende così attraenti per i giovani, e cosa consente loro di dar vita ad un ambiente educativo intensamente più incisivo di quello delle comunità tradizionali, si tratti della famiglia, della scuola, della parrocchia» (G. SAVAGNONE, *Educare nel tempo della post-modernità*, Elledici, Torino 2013).

⁶ PLUTARCO, *Dialoghi* 47.

gnifica anche confrontarsi con problemi, teorie, argomenti che non necessariamente risultano gradevoli, se per gradevolezza si intende qualcosa che ha a che fare con l'immediatezza percettiva. Se allarghiamo lo spettro semantico del "gradevole", potremmo adottare quale chiave di lettura della questione-memoria il costrutto "apprendimento significativo", che risale a David Ausubel⁷, il quale sostiene in estrema sintesi che un apprendimento risulta significativo quando è capace di integrarsi con gli apprendimenti già preesistenti nel soggetto. L'interesse di Ausubel non è immediatamente di ordine motivazionale, bensì di ordine cognitivo, e chiama in causa la capacità dei docenti di organizzare i contenuti didattici in modo che il loro apprendimento venga facilitato e, aggiungo qui, da questa facilitazione possa provenire significatività e, alla lunga, una gradevolezza di ordine più profondo e culturalmente più qualificato. La prospettiva di Ausubel può risultare utile per la progettazione dell'insegnamento. In particolare appare produttiva l'idea dei concetti assimilatori, «che forniscono una base per il collegamento tra le nuove informazioni e le conoscenze preesistenti. Col passare del tempo, tuttavia, la maggior parte delle informazioni apprese sarebbe dimenticata. Secondo la teoria di Ausubel, la quantità di informazioni ricordata dipenderebbe principalmente dal grado di significatività. Così l'apprendimento significativo presenterebbe i seguenti vantaggi:

- le conoscenze acquisite sono ricordate più a lungo;
- l'assimilazione delle informazioni aumenta la differenziazione degli assimilatori;
- rendendo più facile il successivo apprendimento di argomenti simili;
- l'informazione che non viene ricordata dopo l'assimilazione lascia comunque effetti residuali sul concetto assimilatore e di fatto sulla struttura concettuale;
- l'informazione appresa può essere applicata a un'ampia varietà di nuovi problemi o contesti (garantendo così un'elevata generalizzazione delle conoscenze, caratteristica indispensabile del pensiero creativo)»⁸.

Come dire che il problema della memoria, a scuola, a parte il livello motivazionale di cui si è parlato, è anche e soprattutto un problema di strategie. Quel che qui interessa è la differenza tra "informazione" e "concetto assimilatore", che pone una domanda professionale importante: cosa ci interessa che gli allievi ricordino? Di informazioni è pieno il sapere della scuola. Qualcuno le chiama "nozioni", e va anche bene. Si tratta di tutte le *conoscenze dichiarative o proposizionali*, che costellano le discipline di insegnamento e ne costituiscono i mattoni. Di informazioni i nostri allievi sono sommersi quotidianamente, e questo pone il problema cruciale: come organizzarle? L'idea di concetto assimilatore, così come l'esperienza in classe insegna, contiene questa capacità di

⁷ D. AUSUBEL, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1998 (ed. or. 1968).

⁸ G. VIVANET, <http://www.elearninglab.eu/quaderni/quaderno_01_mente_memoria_apprendimento.pdf>, cit.

riconduurre informazioni sparse a categorizzazioni che naturalmente hanno un carattere evolutivo, nel senso che dal generale possono articolarsi verso sempre maggiori specificità, la cui rappresentazione in mappe concettuali riproduce quel che gli studiosi ormai comprendono da decenni sulla rappresentazione reticolare e non lineare della conoscenza nella mente umana⁹.

Ma la concettualizzazione dei contenuti didattici è un dispositivo che a sua volta presuppone una capacità di decostruzione degli apparati disciplinari. È una sorta di transizione epistemologica dall'accademico al formativo che si richiede a chi volesse essenzializzare (che non è banalizzare) un sapere disciplinare nella prospettiva di una più forte resistenza mnemonica. Nello studio della letteratura latina, per fare un esempio, un concetto organizzatore importante è quello di *mos maiorum*. Attorno a questa idea, che riassume l'insieme dei valori e delle convinzioni provenienti dalla tradizione, si coagulano tantissime informazioni riferibili ad autori, opere, eventi, immaginario. Si può parlare di Terenzio, Cicerone, Lucrezio, Sallustio, Catullo, Virgilio, assumendo informazioni la cui colorazione però dipende dalla loro assunzione in quadri concettuali significativi. Il *mos maiorum* è un concetto trasferibile nella vita degli studenti, perché ha a che fare col bagaglio che ciascun ragazzo porta con sé nella sua crescita. Tutta l'adolescenza è trascorsa in riferimento al *mos*: adesione, obbedienza, contrasto, trasgressione, ripensamento rappresentano stati di vita adolescenziali riconducibili al *mos* da cui si proviene. E quando si studia Cicerone o Catullo, la questione del *mos* torna sempre, permettendo nei ragazzi forme di rispecchiamento in ciò che si studia. E il rispecchiamento suscita quell'interesse che, come abbiamo visto, agevola la persistenza in memoria anche di gran parte delle informazioni. In tal senso strategia metodologica e impatto motivazionale finiscono per saldarsi, facendo scoprire agli insegnanti che la gradevolezza del contenuto scolastico non è legata soltanto alle capacità comunicative ed empatiche di chi insegna, ma anche all'attrezzatura metodologica che viene messa in campo.

Incontro ex alunni che anche, dopo molti anni, mi ricordano quel che andavo dicendo sulle illusioni o sull'ignavia. Qualcuno mi tira in ballo il conflitto tra *ethos* ed *eros* nell'Enea virgiliano. Alcuni a queste grandi categorie interpretative legano addirittura il ricordo di informazioni più specifiche, che magari riguardano eventi biografici di un autore o passaggi cruciali di una narrazione. Mi è capitato di sentirmi rievocata la figura della vecchia custode della prigione di Lucia nel castello dell'Innominato oppure di qualche personaggio grottesco, come Frate Cipolla, del *Decameron* di Boccaccio. Certo, in letteratura ha buon gioco l'immaginario. Ma in ogni sapere l'immaginario può avere buon gioco, se il tema dell'immaginario degli studenti risulta essere all'ordine del giorno delle preoccupazioni didattiche dell'insegnante.

⁹ Canonico, sulle mappe concettuali, è il testo di J.D. NOVAK e D.B. GOWIN, *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1995. Segnalo anche l'ebook di M. GINEPRINI e M. GUASTAVIGNA, dal titolo *Mappe concettuali nella didattica*, in <http://retegenweb.wikispaces.com/file/view/youblisher.com-9163-Mappe_concettuali_nella_didattica_versione_eBook.pdf>.

Torniamo alla domanda: cosa ci interessa che gli allievi ricordino? E lo facciamo per compiere un passo in avanti. Alle volte ciò che la memoria deve “ricordare” non ha caratteri espliciti. Non è un “contenuto” specifico. È qualcos’altro, è un’attitudine della mente, una capacità di districarsi in situazioni complesse, un saper porre problemi o formulare ipotesi di risoluzione, un sapere enucleare gli elementi essenziali di un ragionamento. Ovvio: tutto questo si esercita su contenuti specifici, su informazioni che si acquisiscono a scuola, e molto spesso queste sono un pretesto ineludibile ma destinato comunque a scomparire nell’oblio lasciando traccia di sé nell’abito mentale che hanno contribuito a sviluppare. Qualcuno disse che la cultura è ciò che rimane dopo che si è dimenticato il resto, e probabilmente la riflessione professionale deve esercitarsi su questo “resto”, per cercare di comprendere il rapporto tra memoria esplicita e memoria implicita.

Un fatto certo, a mio modo di vedere, è che l’attribuzione alle tecnologie e alle famiglie della tendenza all’oblio delle nostre generazioni di studenti non porta lontano. Incrementa il solco tra chi insegna e chi impara e mostra di non comprendere che proprio la liquidità e la pervasività delle informazioni che popolano il mondo dei nostri studenti richiedono una più alta capacità, da parte di educatori e insegnanti, di ancorare informazioni e conoscenze a quadri interpretativi di grande impatto motivazionale, che solitamente si presentano quali concetti chiave (la tradizione, il dolore, il piacere, il politico, la stasi, il movimento, l’evoluzione, la misura, il ritmo, la ragione, l’emozione, la legge, etc.). Legare capacità di motivare gli studenti e capacità di farli apprendere più durevolmente è la sfida quotidiana in atto nelle nostre aule. Richiede insegnanti che siano anche mediatori culturali, divulgatori, motivatori; insegnanti che abbiano capacità di fare incursioni nella vita degli studenti mostrando ad essi di saperne comprendere ed accogliere quanto di magmatico e incompiuto vi si presenta.

Il problema della memoria a scuola in fin dei conti è un problema, come sempre, di relazione educativa. Se quest’ultima è feconda, ed evita qualsiasi forma di pedanteria, il rischio che si corre è che gli alunni, ricordandosi di quel tipo lì, finiranno per ricordare anche molte delle cose che egli insegnava: «Gli insegnanti che non abbiamo dimenticato e di cui ricordiamo bene i nomi, i volti, il timbro della voce, la figura, coi quali abbiamo una relazione di debito e di riconoscenza, sono quelli che ci hanno insegnato innanzi tutto che non si può sapere senza amore per il sapere, che il sapere raggiunto senza desiderio è sapere morto, sapere separato dalla verità, sapere falso»¹⁰.

¹⁰ M. RECALCATI, *L’ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014, p. 104.