

**RI-FIGURARSI.
RIPENSARE L'APPRENDIMENTO E L'EDUCAZIONE**

Ugo Morelli

“Tutto ciò che è umano mi riguarda”

[Andrea Zanzotto]

Educazione, conflitto, cambiamenti.

Tutto ciò che è umano ci riguarda, e non solo ciò che è umano ma ciò che è vivente e ai diversi livelli compone la natura di cui facciamo parte. La nostra propensione a divenire coscienti della nostra condizione e a cambiare idea di conseguenza, appare lenta, certamente più lenta dell'evoluzione tecnologica e culturale di cui noi stessi siamo attori e protagonisti. L'educazione è una continua elaborazione di conflitti nelle relazioni in cui siamo alla ricerca di significati. In particolare l'educazione può concorrere ad elaborare i conflitti fra i nostri comportamenti effettivi e consolidati e le nostre capacità di apprendimento e innovazione. Il paesaggio che creiamo e ci contiene si naturalizza mentre lo creiamo e, come appare evidente, non intendiamo credere ai rischi che quel processo di creazione comporta. Spesso per noi è più facile e più comodo ingannarsi ed illudersi¹. L'educazione può aiutare ad essere svegli. Quando si parla di apprendimento, spesso si fa riferimento a situazioni formative costruite, a situazioni d'aula dove si pratica l'insegnamento. Poco viene detto sui processi di apprendimento che caratterizzano l'esperienza umana. Rimettere al centro della riflessione l'apprendimento come caratteristica specie specifica dei sistemi viventi permette non soltanto di rileggere le azioni formative ma anche di rileggere gli interventi di cambiamento sociale, come quelli riguardanti il paesaggio e la vivibilità. È forse soltanto ripartendo da come i soggetti apprendono, che si può ricostruire un nuovo senso per l'azione sociale.

Negli ultimi dieci anni si è assistito ad un incremento esponenziale delle proposte formative ed educative. L'azione di *governance* ha sostenuto e finanziato l'intervento di soggetti pubblici e privati nel progettare corsi di formazione su molteplici tematiche. Non solo, accanto alla centralità che sembrano assumere i processi di “conoscenza” dei soggetti, anche gli interventi di cambiamento sociale richiamano l'esigenza di promuovere una “conoscenza” dei territori e dei paesaggi come spazi di vita. Mai come in questo momento la società della “conoscenza” sembrerebbe essere così diffusa. Eppure qualcosa non torna. Accade che ad un caldeggiato interesse per i processi conoscitivi non corrisponda una prassi altrettanto attenta. Accade che in situazioni formative che affrontano questioni di particolare rilevanza sul piano relazionale ed esperienziale, si assista o a derive di tipo nozionistico e manualistico, o a soluzioni da “animazione e intrattenimento”. E, ancora, accade che i progetti nel sociale pur volendo nelle intenzioni promuovere la conoscenza ed il cambiamento attraverso processi di sviluppo locale, spesso si caratterizzino per l'implementazione di azioni di ingegneria sociale che poco hanno a che fare con le effettive esigenze delle persone e dei luoghi e che rischiano di presentarsi come replicanti della realtà.

¹ Così Andrea Zanzotto in un'intervista di Franco Marcoaldi pubblicata da *la Repubblica*, 7 dicembre 2009.

Tra le cause dei fallimenti delle azioni educative e formative vi è una implicita dominanza di una “teoria” e di una “prassi” dell’apprendimento che parte da come si insegna e non da come si impara e che scinde la dimensione cognitiva da quella affettiva. Questa ipotesi rimanda ad un modello di mente umana altamente superato dalla ricerca scientifica: Noi oggi sappiamo della mente umana cose che in nessun modo, o in modi molto marginali vengono tenute presenti nei luoghi in cui si pratica l’insegnamento, o nei luoghi in cui si praticano gli interventi sociali.

Nella prassi quotidiana, si parla spesso di apprendimento in relazione a contesti educativi e formativi d’aula, meno frequentemente di apprendimento nei luoghi in cui si praticano gli interventi sociali. È perciò urgente chiedersi quali ipotesi sull’apprendimento caratterizzano gli interventi educativi e formativi.

Occuparsi del tema dell’apprendimento vuol dire partire da una domanda, abbastanza semplice, che nasce dal fare propria in maniera profonda la teoria dei sistemi e in particolare la teoria dei sistemi viventi: “che cosa distingue i sistemi viventi dagli altri sistemi? E all’interno dei sistemi viventi che cos’è l’esperienza umana?”

Ebbene, i sistemi viventi adattativi umani, fatti di esseri dotati di linguaggio quali siamo, sono distinti dal fatto che sono sistemi che apprendono. Ovvero sono caratterizzati dal fatto di apprendere: per gli esseri umani l’apprendimento è costitutivo, è un carattere distintivo di natura specie specifica. Non c’è una situazione nella quale l’apprendimento si può spegnere. Noi apprendiamo!

Quando parliamo di apprendimento, quindi, non parliamo solo di quell’apprendimento che potrebbe essere definito artificiale, fatto ad arte, quello che avviene all’interno delle sedi deputate, ma parliamo dell’apprendimento della vita di ogni giorno, dell’apprendimento quotidiano, e parliamo anche di apprendimento legato ad azioni sociali di cambiamento, le azioni sociali di innovazione.

Se seguiamo questo ragionamento, una scienza della formazione basata sull’apprendimento è in realtà una scienza dei sistemi sociali, o una scienza delle modalità evolutive dei sistemi umani e sociali, perché il tema dell’apprendimento non è solo un problema di aule scolastiche, universitarie, o scuole materne. Il tema dell’apprendimento ha fortemente a che fare con i vincoli e le possibilità che noi incontriamo a livello di menti individuali e menti collettive ogni volta che siamo di fronte al cambiare idea su qualcosa, a cambiare comportamento intorno a qualcosa.

Il cambiamento di idee e comportamenti intorno al paesaggio come spazio di vita e alla vivibilità è di portata epocale e intriso di profonde difficoltà.

Un riferimento teorico importante è a Francisco Varela, grande scienziato cileno, che insieme con il suo maestro Humberto Maturana, negli ultimi anni della sua ricerca ha dato vita ad un approccio neurofenomenologico che combina la ricerca scientifica su base neurale della nostra esperienza, con la fenomenologia e, quindi, con le relazioni: il senso e il significato.

Il cognitivismo, e quindi l’approccio *computable*, ha istituito un modello semplicistico, riduzionista e dualista, che guarda la mente come un’istanza di carattere individuale, basata sull’elaborazione dell’informazione e dante vita a comportamenti *rule based*, basati sulla regola. Partendo dalla critica di questa ipotesi, l’approccio neurofenomenologico ha introdotto l’esigenza di considerare un approccio *computable* e *sense making* nell’analisi della mente umana, in modo tale che si arrivi a riconoscere che noi siamo al punto d’incontro

tra una prospettiva logico-formale, quella che ricerca le ricorrenze empiriche della realtà, e una prospettiva sintagmatica, quella che sistematicamente si domanda che significato ha ciò che viviamo. E' proprio quest'ultima, la **ricerca del significato**, che ci distingue. L'apprendimento, da un certo punto di vista, può essere inteso come un'elaborazione dei conflitti che noi incontriamo mentre cerchiamo il significato.

Menti relazionali

Se ci chiediamo che cosa caratterizzi l'esperienza umana della conoscenza si può riconoscere che sia importante evidenziare, tra le altre, due caratteristiche distintive: l'apprendimento è un processo cognitivo ed affettivo, e l'apprendimento è relazionale.

Noi oggi sappiamo che ogni processo di conoscenza è caratterizzato da profonde quote di opacità. Non c'è una luce senz'ombra nella conoscenza. Sappiamo che ogni pensiero, come diceva Wilfred Bion, è sostenuto da un'emozione. Non esiste un pensiero solo razionale e lineare che sia depurato dai processi emotivi, perché semplicemente non esisterebbe un pensiero. L'intenzionalità, la consapevolezza e la volontà, spesso richiamati come "sancta sanctorum" della vulgata e del senso comune, dell'insegnamento, della mente e dell'apprendimento, riguardano solo l'aspetto razionale-cognitivo del fenomeno apprendimento, laddove invece la dimensione emotiva e affettiva gioca un ruolo decisivo per il risultato e non è mai scindibile dalla prima.

Questo però non è tutto: la conoscenza è un'esperienza cognitiva ed affettiva non singola o individuale. E questo perché noi disponiamo di una mente che in nessun modo è nella testa, ma è nella relazione. La relazione viene prima della formazione della nostra mente individuale. La ricerca scientifica ha dimostrato che disponiamo di una mente che non è fissa ma è eminentemente plastica e alla sua plasticità deve la sua essenza e la sua esistenza. Disponiamo di una mente relazionale che deve al contesto la sua plasticità e la sua dinamicità, quindi la genesi della nostra identità è una genesi della nostra **diventità**. Noi siamo animali che divengono, non animali che sono; anzi animali che sono in quanto divengono.

Se la formazione della mente individuale è un esito della relazione, la relazione quindi è pre-individuale.

Operando gradualmente questo spostamento scopriamo che c'è alle spalle di un simile cambiamento di prospettiva un grande fantasma che accompagna la civiltà occidentale da moltissimo tempo e che le neuroscienze mettono seriamente in discussione: l'unità dell'io. Questa ipotesi è in realtà una modalità difensiva di elaborare la nostra esigenza di unitarietà. L'io non è un cubetto di porfido, ma piuttosto **un pugno di sabbia che si insinua negli spazi e nelle cose**.

Se osserviamo in ogni momento la nostra esperienza, una visione ecologica del fenomeno ci può far riconoscere che, ad esempio, mentre scriviamo, la nostra mente è mano, mente, braccio, dita, penna, foglio, tavolo: tutto questo sistema è la nostra mente in quel momento. Ed in ogni momento la mente è nella relazione: è la nostra relazione che governa le nostre menti in ogni momento. Quello che accade è un **gioco delle interpretazioni**, un gioco di reciprocità. È una cooperazione interpretativa nella quale non si potrà mai separare dove finisce la dimensione affettiva e dove comincia quella cognitiva, perché non abbiamo mai un pensiero senza un'emozione. Agli esseri umani

non è dato di non entrare in un campo emotivo, non è possibile scindere la scienza dall'esperienza, né gli affetti dalla cognizione.

Se è vero che la mente è nella relazione, l'apprendimento è un'emergenza da questa danza relazionale. Essendo l'apprendimento una caratteristica costitutiva, occorre chiedersi non tanto se "emerge un apprendimento" ma "quale tipo di apprendimento" emerge dalle relazioni. Questa è la rivoluzione che ci attende nel campo della formazione. Ed è una rivoluzione profonda perché porta ad una ristrutturazione complessiva del modo di intendere il lavoro di insegnamento a partire dall'apprendimento. Si tratta di una rivoluzione particolarmente necessaria per affondare problemi globali e controversi come quelli riguardanti l'ambiente, il clima, il paesaggio, la vivibilità.

Alla ricerca del significato

Precedentemente abbiamo definito l'apprendimento come un'elaborazione dei conflitti che incontriamo mentre cerchiamo il significato².

Ciò significa che ogni volta che noi apprendiamo qualcosa e quindi cambiamo [Bateson dice che apprendimento e cambiamento sono due sinonimi], lo facciamo mediante un'emergenza, qualcosa che emerge, che viene fuori, che prima non c'era, che è frutto di un'elaborazione di un conflitto. Un conflitto che può essere tra due conoscenze, tra il mio equilibrio cognitivo e qualcosa di nuovo. Oppure un conflitto interpersonale, o grupale, o ancora un conflitto più esteso, di carattere istituzionale. Oppure un conflitto caratterizzato da tutte queste dimensioni. Ecco, in questo senso l'apprendimento è una continua elaborazione del conflitto ed apprendere vuol dire elaborare conflitti affettivi e cognitivi.

E se il conflitto è costitutivo, non si tratta solo di ammettere cittadinanza a questa parola, si tratta di riconoscere il grande valore che ha il conflitto nell'esperienza della conoscenza, si tratta di riconoscere che cosa posso imparare dal conflitto mentre lo sperimento. Posso imparare in primo luogo che **la conoscenza è conflittuale**, che per una geometria che viene insegnata a scuola esistono altre geometrie; che rispetto ad una teoria che si è affermata in un certo campo ce ne sono almeno alcune altre che non si sono affermate, seppur anch'esse plausibili. Posso imparare che non c'è una teoria scientifica nuova rispetto ad una vecchia che non sia entrata in conflitto con la precedente. Posso imparare che il conoscere è conflittuale e che il conflitto è la madre di tutte le cose. E quindi posso imparare a valorizzare le idee diverse che ci sono in un contesto o in un'aula rispetto alla teoria che sto presentando.

E lo stesso discorso può essere sviluppato se spostiamo la riflessione ai programmi sociali, riconoscendo che il conflitto è sistematicamente presente, anche in presenza di accordi. Noi dobbiamo sapere che se i componenti di quell'accordo sono "n", abbiamo "n" posizioni, le quali, a partire dalle singole autonomie individuali, hanno trovato un punto di adattamento che è quello che abbiamo provvisoriamente raggiunto. Si tratta comunque di un accordo provvisorio, sul quale si è raggiunto un certo livello di condivisione, provvisoria anch'essa. Questa ipotesi suggerisce che la dimensione

² Su questo punto si veda: U. Morelli e C. Weber, 1996, *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

conflittuale non è contraddittoria con la dimensione cooperativa. Cooperazione e conflitto non sono due contrari, sono due parole che si compenetrano. Non abbiamo mai una cooperazione totale ma un provvisorio accordo che genera processi cooperativi. Il conflitto è generativo e la cooperazione è un esito, non è una premessa.

Sia in situazioni d'aula sia in programmi di intervento sociale, se da un lato ci si confronta con dimensioni conflittuali molto forti, dall'altro queste spesso rimangono implicite o non riconosciute. Ma se ipotizziamo che la dimensione conflittuale sia generativa per i processi di conoscenza, come facilitare l'emergere del conflitto e la sua elaborazione?

Emerge qui un aspetto decisivo: che il problema del conflitto non sia tanto il saperlo gestire, quando il potervi accedere. Infatti spesso se non siamo d'accordo su una cosa, tendenzialmente ciò che facciamo è dire "ma sì, dai, siamo d'accordo", o cercare di passarci sopra, metterci una pietra sopra. Ben diverso è fermarci e dire: "no, mi dispiace, su questo punto non sono d'accordo". Questo significa aprire il conflitto, accedervi. E accedervi non è così facile. Bion diceva che il conflitto ha bisogno di conoscere e ha bisogno di negare. Spesso, nella maggior parte dei casi la tendenza è a negarlo. Ciò che si può fare è creare i contesti affinché, nella relazione, si possa accedere al conflitto. E questo è il ruolo della dimensione pubblica e della formazione. Perché la formazione a seconda dei contesti di apprendimento che crea può favorire lo sviluppo di una mente che riconosce le proprie capacità, all'interno di un contesto facilitante, capace di accogliere ed elaborare il conflitto. Per questo è importante prestare attenzione a come si crea la situazione; se si crea bene la situazione il resto verrà. Nel senso che è la situazione relazionale e quindi il contesto una delle dimensioni decisive, perché la mente ha una dimensione plastica ed è nella relazione, non è nella testa di nessuno.

Il teatro drammatico dell'apprendimento

La possibilità di accedere ai conflitti è generativa di apprendimento. Questa prospettiva, se da un lato apre spazi di possibilità, dall'altro richiede investimenti emotivi e può generare incertezza, ansia e paura nelle persone coinvolte. È essenziale che nella costruzione di un contesto ci si faccia carico dei vissuti emotivi, anche di quelli difensivi.

Fare una proposta come quella che stiamo cercando di esprimere richiede di farsi carico delle ansie che tale proposta può generare. Si tratta perciò di evitare una prospettiva senza forme di protezione, ovvero senza metodo. Ripensare alla formazione a partire dall'apprendimento implica un lavoro di riflessione anche sul metodo. Infatti quando parliamo di metodo parliamo di protezione. Metodo, cioè la ricerca della via, è una parola che nella dimensione arcaica greca richiama il confine del pascolo, come prima specificato, e quindi riguarda sostanzialmente la modalità di delimitare la mia azione per poterla riconoscere. Prestare attenzione alla costruzione del contesto significa quindi sviluppare una "quasi protezione", cioè sviluppare una prospettiva che è quasi conforme al sistema che si intende affrontare, su cui si sta lavorando, ma non lo è del tutto perché è lo spazio della discontinuità che lascia spazio all'immaginazione. Si tratta di pensare ad un contesto che intrecci elementi di protezione e aperture alla dinamica in gioco.

Ciò rimanda ad una metafora: la formazione come teatro di apprendimento.

La formazione come teatro "drammatico" di apprendimento. Eduardo de Filippo che era un grandissimo attore, un grandissimo teatrante, un grande guitto, ma anche un

grande uomo di metodo, diceva: “E’ necessario avere un occhio al copione, e un occhio alla scena”.

Se è vero che noi siamo portatori di molteplici forme di pensiero, questo significa che se da un lato il pensiero logico formale ci porta ad avere delle aspettative di riconoscimento delle ricorrenze empiriche del mondo, e quindi abbiamo bisogno di definire alcuni elementi di certezza, allo stesso tempo però non dobbiamo trascurare in nome di questo, un carattere specie specifico dell’esperienza umana, ovvero che noi apprendiamo quando riusciamo a dar senso a qualcosa. Favorire l’autonomia soggettiva della ricerca del significato diventa quindi una condizione indispensabile per l’apprendimento e lo spazio di discontinuità che citavo prima può permettere di riconoscere il cambiamento e dare un senso inedito alla situazione.

Per poter favorire questo processo, è importante presidiare alcuni aspetti: lo spazio, il tempo, la possibilità di immaginazione e di scoperta.

Il primo aspetto è lo spazio: uno spazio di apprendimento non soltanto fisico ma anche mentale. Occorre chiedersi quanto lo spazio costruito sia adatto all’interazione, alla relazione, al pensare l’impensato, al rompere gli schemi, quanto favorisce la dimensione “agorà” della comunicazione e quanto la ostacola. Ma anche quanto spazio mentale viene lasciato e, quindi, quante opportunità ci sono di riconoscere la conflittualità della conoscenza, di mettere in discussione ciò che viene detto.

Il secondo aspetto è il tempo: la possibilità cioè di appropriarsi della proposta. Un tempo che è “cronos”, ma anche un tempo che è “kairos”, il tempo interno, il tempo vissuto. In una proposta formativa, così come in processi di negoziazione sociale, il tempo è una variabile strategica: occorre ripensare le attività a partire dalle necessità di “dare spazio al tempo di riconoscimento e appropriazione” che caratterizza le esperienze di conoscenza. E infine il terzo aspetto: l’immaginazione. Questo aspetto rimanda nuovamente ad una caratteristica specie specifica dell’uomo. Noi esseri umani siamo capaci di meta-linguaggio, ovvero siamo animali capaci di riflettere sul proprio linguaggio. Questa caratteristica fa sì che siamo gli esseri che non coincidono con se stessi, non abitiamo mai un universo; noi abitiamo sempre dei pluriversi. La riflessione, il meta-linguaggio crea discontinuità: mentre siamo in un certo stato, in una certa condizione, siamo allo stesso tempo al margine di quella situazione, alla ricerca di ciò che ancora non c’è. In questa discontinuità sta lo spazio di scoperta. E allora è importante chiedersi: le azioni formative che mettiamo in atto, e quindi i processi di apprendimento che cerchiamo di sostenere, quanto spazio lasciano alla scoperta? Quanto spazio lasciano all’immaginazione dell’inedito, all’invenzione di ciò che ancora non c’è? L’immaginazione, lo spazio della scoperta, è un punto decisivo, sul quale è oggi necessario sviluppare una posizione critica radicale, perché è il punto più trascurato dalle azioni formative.

Lo spazio della scoperta

Trascurare lo spazio della scoperta è trascurare l’elemento dell’innovazione del sapere, che è dovuto solo all’immaginazione dell’inedito. Quando noi ci troviamo di fronte a proposte che sono basate sulla ripetizione e sulla replica e che misurano il risultato come conformità alla proposta e mai come difformità e discontinuità, noi siamo di fronte ad un problema profondo di ricerca e di applicazione a proposito dell’apprendimento, e

siamo di fronte ad un grande problema che è affettivo e cognitivo in termini sociali, perché implicitamente, magari senza accorgercene, stiamo educando al consenso, e non al dissenso, all'innovazione e alla discontinuità. Questo è gravissimo anche sul piano sociale perché non c'è mai stata un'epoca come questa dove noi dobbiamo letteralmente inventarci il futuro. La vivibilità e il paesaggio ne sono un esempio evidente. Ma chi educa ad un'invenzione del futuro se l'educazione è un'educazione alla conformità e al consenso?

Le riflessioni fin qui condotte e soprattutto l'esigenza di dar spazio alla dimensione creativa della conoscenza richiedono di rileggere alcuni temi. Uno di questi è la dimensione del potere e del suo esercizio che in qualche modo condiziona le possibilità dei soggetti di poter immaginare l'inedito.

In aula ed in un programma sociale quando si sviluppa un processo di apprendimento, accade che, per poter realizzare un'azione di cambiamento, ognuno dei membri del gioco debba consegnare almeno una quota parte del proprio "possum", della propria possibilità, e quindi del proprio potere – potere etimologicamente deriva da "possum" -, all'obiettivo che si sta cercando di condividere e probabilmente a colui che sta guidando il gioco, al leader della situazione. Ebbene, questo è il potere di cui qui importa parlare. Un potere che è dato da un'asimmetria. Le relazioni sociali, e quindi anche le azioni formative ed i programmi sociali, sono caratterizzate da varie forme di asimmetria. Questa asimmetria non è una sciagura ma la condizione del nostro comprenderci; se fossimo perfettamente coincidenti l'uno con l'altro non avremmo bisogno di comunicare. È la differenza che genera discontinuità, che fa di noi degli esseri sociali. Tutto questo accade attraverso un processo asimmetrico in cui le possibilità individuali sono sempre almeno in parte impari ed attraverso un processo di negoziazione e comunicazione: io consegno una parte delle mie possibilità a qualcun altro che sta guidando il gioco.

E se è vero che il potere e le asimmetrie sono costitutive delle relazioni, una questione decisiva è quella relativa alle forme di esercizio del potere. Nella nostra società, ci troviamo di fronte ad un paradosso: per timore che prevalgano forme prevaricanti di esercizio del potere, quindi forme di dominio, in realtà noi rinunciamo al potere che abbiamo in mano. Una domanda è decisiva da avere in mente: ma perché siamo così disposti e così spesso lo siamo a rinunciare alla nostra possibilità! Perché accettiamo così passivamente uno stato di minorità. È importante dirsi: ma siamo d'accordo con quello che viene detto? Ma ci abbiamo pensato? Siamo sicuri? Nessuno di noi ha un dubbio? Perché nessuno dice di ritenere che ci sia un problema?

Le asimmetrie che si generano fra chi ha più potere o meno potere, o fra chi ha più sapere e chi ha meno sapere dentro le situazioni, vanno elaborate e dalla qualità della loro elaborazione deriva il risultato dell'attività formativa. In altre parole è dal modo in cui esercitiamo il potere e gestiamo il conflitto che l'apprendimento è più o meno produttivo.

Per poter esercitare la propria possibilità, è indispensabile che ogni soggetto eserciti il suo potere. In questo c'è un'assunzione di responsabilità che spetta ad ognuno di noi.

E' importante riconoscere che siamo tutti responsabili quando rinunciamo all'esercizio del potere. È probabile che per ognuno di noi, la strada più significativa da intraprendere oggi sia quella della depressione, cioè quella del deprimerci un po' e riconoscere quali

sono le nostre responsabilità rispetto allo stato di passività che per certi aspetti domina. Non ne usciamo diversamente, perché per quanto potrà apparire doloroso, ogni carnefice implica almeno in parte una disponibilità e un consenso da parte della vittima. Trovo che il gesto del dire di no o dell'obiettare, sia uno dei gesti più significativi e distintivi dell'*homo sapiens*. Non è un gesto facile, e tuttavia chi non si dà una voce è responsabile di non darsela. Perché se noi neutralizziamo questo elemento di **responsabilità individuale**, stiamo parlando di un essere umano che non esiste, cioè un essere umano automatico che non c'è nella realtà. Per non reagire e non opporsi ad una situazione che non si condivide, dobbiamo comunque tacitarci e scegliamo sempre tra il tacitarci e darci una voce.

La naturalizzazione dell'esistente

In alcuni casi la complessità della realtà e delle situazioni rimanda più all'immagine di un granito immutabile piuttosto che ad un teatro creativo.

Per affrontare questa questione è importante riprendere una caratteristica specie specifica dell'uomo: noi creiamo istituzioni. Questo processo è importantissimo e la tendenza all'istituzionalizzazione è figlia del nostro essere animali sociali.

È importante sottolineare questo aspetto perché noi nasciamo sociali. Ciò che Freud affermò, "ogni esperienza individuale è di per se già sociale", trova conferma nella ricerca scientifica con la scoperta, proprio in questi anni, dei cosiddetti *neuron mirror*, i neuroni specchio³. Attraverso i neuroni specchio il nostro cervello esprime le stesse attività quando siamo noi direttamente a compiere un'azione, o quando è un nostro simile a compiere un'azione. Il cervello umano risuona con quello delle persone che stiamo osservando.

Esistono delle ipotesi affascinanti sul perché creiamo istituzioni. Elliot Jaques dice che creiamo istituzioni per difenderci dalle nostre ansie persecutorie e depressive. Creiamo istituzioni perché l'appartenenza istituzionale ci fa sentire un po' più difesi dalla domanda: "ma chi sono? Sono solo al mondo? Non appartengo a niente?". Viviamo poi in quelle istituzioni avvertendo il peso dell'appartenenza. Ecco l'aspetto centrale: in ragione di questi ed altri processi noi siamo animali istituzionali, creiamo istituzioni.

Quello che è necessario chiedersi è: "Ma perché dopo averla costruita dimentichiamo di essere stati noi gli artefici di quell'istituzione fino al punto da ritenerla non modificabile?"

Noi creiamo le istituzioni, che sono artefatti umani e poi tendiamo a viverle come se non le avessimo create noi.

Qui è necessario ritornare alle riflessioni sul potere. Spesso siamo molto disposti a denunciare i vincoli che un'istituzione esprime, molto **meno siamo disposti a usare il nostro potere per cambiarla**. Se noi smettiamo di praticare la nostra possibilità di cambiamento di un'istituzione, lo facciamo operando una rinuncia. Anche in questo caso abbiamo verifiche scientifiche, empiriche, storiche del fatto che non siamo candidati naturalmente alla passività, però operiamo un processo di **naturalizzazione dell'esistente**, ovvero riteniamo naturale ciò che invece noi stessi abbiamo costruito.

³ Si veda sul tema : G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, 2006, *So quel che fai*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Accade quindi che una forma di organizzazione del potere, una forma di organizzazione degli equilibri esistenti, l'istituzione tout court, che noi stessi abbiamo creato, sempre noi finiamo per ritenerla naturalizzata come se fosse immutabile.

La formazione può essere un'occasione per uscire da questo processo di naturalizzazione dell'esistente? Quanto può essere importante sviluppare spazi di partecipazione?

Il processo di "naturalizzazione dell'esistente" è un dato con il quale dobbiamo misurarci. Come abbiamo anticipato prima, spesso noi riteniamo l'educazione soprattutto come un'educazione al conformismo e quindi potenziamo poco la capacità immaginativa. Tutto questo ha poi ricadute sui processi di naturalizzazione di cui parlavamo. In qualche modo l'esperienza formativa di ognuno di noi ha a che fare con l'atteggiamento che assumiamo nei confronti di istituzioni, gerarchie, equilibri istituiti e che quindi si configura ad un certo punto come un vincolo, una gabbia d'acciaio che appare ineluttabile. Per questo motivo occorre immaginare il lavoro formativo, e sociale, come un lavoro che favorisca l'invenzione dell'inedito, lo sviluppo dell'immaginazione, la creazione di ciò che ancora non c'è.

C'è un altro punto che risulta rilevante: il rapporto tra autorità e partecipazione. È importante associare alla parola partecipazione la parola autorità, perché se c'è un'ideologia con la quale spesso ci si trova a misurarsi, è un'ideologia iperpartecipazionista. La si pratica in tutte le istanze in cui l'apprendimento è coinvolto e a volte si intende per partecipazione lo spontaneismo incontrollato. Viceversa è importante riconoscere che il punto di equilibrio per ogni processo che abbia una minima caratterizzazione scientifica e democratica sia il rapporto fra autorità e partecipazione. Noi non possiamo avere una situazione evolutiva di qualche tipo, cioè capace di aiutare ad apprendere, se non caratterizzata dal rapporto fra autorità e partecipazione.

Autorità etimologicamente viene da "auctor", che viene da "augere", il quale in latino è un verbo molto interessante, indica l'azione dello zampillo di una fontana. "Augere" quindi indica l'emissione di qualcosa. Non bisogna confondere autorità con autoritarismo, che è una sua degenerazione.

Spesso, in alcune situazioni, abbiamo, accanto ad un subdolo processo di dominio di una parte sulle altre, una pretesa di partecipazionismo egualitarista, in cui ad un principio di autorità non corrisponde una responsabilità.

L'autorità, che richiamo, è la capacità di essere autorevoli che, strettamente connessa alla responsabilità, fa riconoscere agli altri la nostra etica della prassi, cioè il nostro modo di stare nel posto in cui siamo e di parlare dal posto da cui parliamo. In altre parole significa costruire situazioni e contesti dove ciò che possiamo fare è agire in modo da aumentare il numero delle scelte, e questo in qualche modo può contribuire a decostruire una situazione ritenuta immutabile.

Abbiamo finora affrontato diffusamente i temi dell'apprendimento e dell'immaginazione. Il problema globale e controverso del cambiare idea e comportamenti riguardo al paesaggio e alla vivibilità può essere affrontato cercando di favorire apprendimenti verso comportamenti innovativi. Come si possono promuovere interventi di sviluppo locale che rimettano al centro l'apprendimento dei sistemi?

La questione ha a che fare con il tema della progettualità sociale. Oggi assistiamo alla drammatica evidenza di una progettualità in crisi e di progetti calati dall'alto all'interno

dei sistemi sociali, dei sistemi umani organizzati. Quelle forme di progettazione dall'alto fanno difetto proprio del tema di cui ci stiamo occupando in questa intervista, fanno difetto dell'attenzione al modo naturale di apprendere, dell'uomo, della donna, dei sistemi sociali. E questo è un problema perché tende a rendere inefficaci i progetti e contrasta con un principio elementare e decisivo di partecipazione democratica.

L'intero processo decisionale di un'azione sociale esigerebbe il riconoscimento del fatto che non esiste un sistema umano, un gruppo umano, che non abbia una sua progettualità implicita o esplicita intorno ai fenomeni che a quel gruppo interessano o che quel gruppo riguardano. Non solo esiste in quel gruppo/sistema, una storia e un presente, ma esiste anche uno sviluppo endogeno di socialità, di relazioni. Esistono dei modelli comunicativi, dei modelli di circolazione dei significati spontanei, esistono dei valori spontanei, esistono delle menti in relazione, inculturate e contestualizzate con, a loro volta, stili, modelli, forme comunicative. Questo materiale è un materiale prezioso e decisivo, che in certi casi viene letteralmente distrutto da interventi che partono dal contenuto del progetto come se questo fosse indifferente al sistema e alle reti di relazioni presenti, e anche alla capacità di apprendimento di quel sistema.

Un autore come Raymond Boudon, ha realizzato anni fa uno studio su quelli che lui chiama gli effetti contro-intuitivi o perversi dell'azione sociale. Ebbene cosa sono gli effetti perversi (che accomunano aula e ambienti sociali) se non la prova empirica del fatto che questi sistemi non sono inerti ma sono vivi ed essendo vivi apprendono? Allorquando, infatti, venga fatta loro una proposta non appropriata e dall'alto, con stili, modelli di pensiero, valori e forme di comunicazione e circolazione dei significati, questi sistemi non è che non apprendano, apprendono a resistere a quella proposta. O apprendono a subire quella proposta. In questi casi, noi avremo effetti decisamente sub-ottimali rispetto a quelli che potremmo avere se ponessimo l'apprendimento al centro di un'azione sociale di questo tipo. Noi siamo sistemi socchiusi e incompleti e per questo siamo capaci di apprendere; siamo tendenzialmente proiettati a conservare la nostra autonomia mediante adattamento e apprendimento. Chi vuole interagire con un sistema, con un'utopia straordinaria che è il desiderio di cambiarlo, deve partire dal sistema e dal modo in cui il sistema pensa, ragiona, apprende, parla, conosce.

Citando ancora Bateson, noi non possiamo pensare di comprendere, né tanto meno di cambiare, un sistema vivente *senza farne parte*. Questa è un'opzione costitutiva di carattere evolutivo. Se siamo in un sistema, per qualsiasi ragione, per cambiarlo o comprenderlo, ne facciamo inevitabilmente parte e non possiamo prescindere da questo. Un filosofo, Carlo Sini, recentemente, ha parlato, della pretesa dell'osservazione a distanza, come della pretesa di voler vedere senza occhi. Riconoscere questa inevitabile interdipendenza è importante per ogni processo di conoscenza e cambiamento.

Il bisogno di lavorare sulle epistemologie

Se il suggerimento è partire dai sistemi per costruire il cambiamento, è importante chiedersi come generare discontinuità e quindi innovazione sociale.

Per quanto riguarda gli interventi sociali, è importante riconoscere che abbiamo *bisogno di scrivere un nuovo alfabeto*.

Può essere utile spiegarsi attraverso l'esempio di una situazione che in questi ultimi mesi è stata molto dibattuta: l'alta velocità in Valsusa. Se l'alta velocità è la condizione per

partecipare ad un nuovo processo di sviluppo e di crescita economica nell'Europa, e se di tale condizione l'Italia non può farne a meno perché diversamente rimane tagliata fuori dall'asse renano, dal rapporto Francia-Germania, e quindi i livelli di crescita di quei paesi saranno superiori ai nostri, l'epistemologia e l'alfabeto di riferimento sono caratterizzati dal binomio crescita-sviluppo: si pone al centro la crescita meglio della non crescita, lo sviluppo meglio del non sviluppo.

È chiaro che questo ragionamento con queste premesse non ammette spazi critici, nel senso che le posizioni all'interno di questo paradigma sono nette: la comunità non vuole l'alta velocità, gli altri la vogliono. C'è poco da dialogare, è un problema di antagonismo e non c'è un conflitto in atto. Al conflitto bisognerebbe accedere.

Come se ne esce? Emerge che dobbiamo creare un nuovo alfabeto e questo è il dramma del nostro tempo. Possiamo ancora ritenere che lo sviluppo sia uguale alla crescita, oggi? Dobbiamo mettere in discussione il binomio o l'associazione sviluppo-crescita. Questo significa scrivere un nuovo alfabeto. Significa rivedere non solo l'aspetto logico-formale ma anche quello sintagmatico, cioè il significato ha tutto questo per le persone.

In altre parole, occorre mettere in discussione l'epistemologia e le premesse: cosa vuol dire programma di sviluppo? Di chi? Per che cosa?

Facciamo un altro esempio: il management. Noi parliamo di educazione manageriale, ma che cosa intendiamo? Intendiamo l'educazione alla capacità di comandare, dominare e quindi determinare comportamenti o intendiamo un'educazione a connettere la qualità della vita di lavoro e la qualità dei risultati all'interno di una comunità di persone che prestano attenzione al bene vicendevole? Sono due cose completamente diverse.

E infine, se si lavora in un progetto che ha come disegno la valorizzazione dei patrimoni culturali, la domanda non è solo come lo facciamo, ma che cosa significa valorizzare il patrimonio culturale. Significa ricondurlo ad un modello di sfruttamento che è tipico di Disneyland o di McDonald's, per cui l'aspetto divertimento diventa Disney e l'aspetto eno-gastronomico diventa Mc Donald's, o significa valorizzare il patrimonio con le sue caratteristiche endogene di differenza per l'emancipazione e l'educazione?

Attraverso queste domande noi entriamo in una prospettiva nella quale gli strumenti tradizionali vengono messi in discussione, non perché funzionano o non funzionano in sé, ma perché è l'epistemologia che li regge che va rivista. E attraverso queste domande si aprono quegli spazi di discontinuità e di immaginazione e quindi di innovazione di cui abbiamo tanto bisogno.

L'ipotesi è che per generare innovazione e cambiamento sociale occorre ridefinire le epistemologie e quindi ritornare sui significati dell'azione.

Insomma abbiamo bisogno di lavorare sulle epistemologie, sul meta- livello, sulle premesse e sulla loro ridefinizione e rfigurazione. Non dobbiamo accettare di essere ridotti a lavorare sul "come", perché se ci mettiamo a lavorare sul come rischiamo di essere ridotti alla condizione di Adolf Eichmann, uno degli inventori dei campi di sterminio. Nel processo che si è celebrato a Gerusalemme, Eichmann, di fronte alle domande sul perché avesse fatto tutto quello, rispondeva di essersi impegnato a eseguire un comando che gli ingiungeva di costruire macchine che distruggessero un certo numero di persone al giorno. E di fronte alla domanda "Ma lei si sarà chiesto perché?", la sua risposta è stata che il suo era un impegno concentrato su come farlo.

È importante questa questione, perché noi rischiamo di costruire macchine che magari dal punto di vista del modo di funzionare sono molto efficienti, senza chiederci per che cosa stanno funzionando, e quindi qual è l'oggetto e lo scopo di cui si occupano.

Questo perché le epistemologie consolidate, così come le istituzioni, noi le abitiamo in maniera naturalizzata, e quindi ci sembra che si presentino a noi come scontate teorie e prassi, mentre non sono affatto scontate e non sono neutrali!

Questa è una considerazione che noi oggi dobbiamo fare. Dobbiamo riscrivere gli alfabeti della programmazione e della progettualità sociale, non solo riscriverli metodologicamente, ponendo al centro la questione dell'apprendimento, ma riscriverli sulla base di nuovi alfabeti, cioè ridescrivere e rifigurare le finalità. Anche in questo caso è bene avere in mente un paradosso, il paradosso di Paul Watzlawick: 'lo sceicco disse al servo: "vuoi andare dalla Mecca a Medina in cammello o col cavallo?" Ed il servo rispose:" vorrei discutere se andare o no dalla Mecca a Medina!"

Abitare pluriversi

La questione, ogni questione, oggi non è mai solo locale. In una situazione mondiale di interdipendenze crescenti e per certi versi drammatiche, non possiamo pensare di ridescrivere gli alfabeti di un territorio senza immaginarci in qualche modo delle interazioni e connessioni tra territori. Quali ipotesi sottendono il rapporto locale-globale?

Un grande poeta inglese, John Doone, nel 1609 ha scritto un verso che dice: "vivere in un solo mondo è prigionia". Oggi più che mai, significa che non solo da un punto di vista mentale noi abitiamo pluriversi e non universi, ma anche i contesti in cui viviamo sono ineluttabilmente pluriversalità. Il nostro paesaggio mentale inevitabilmente lo è.

Per un'ultima volta riprendiamo i contributi della paleo-antropologia: uno dei tratti principali della nostra dimensione evolutiva specie specifica e quindi della nostra esperienza, è stato l'aver fatto coincidere il nostro mondo con un luogo per molto tempo e poi di aver guardato il mondo dai luoghi. Questo è diventato un fatto per noi abbastanza scontato: nasco in un posto e da lì guardo il mondo.

Se questa poteva essere una caratteristica della nostra storia passata, la planetarizzazione, che ci ha raggiunto completamente impreparati e per certi aspetti ci ha sconvolto, ci pone di fronte alla necessità di un cambiamento radicale. Abbiamo bisogno di fare un salto evolutivo di carattere culturale, antropologico: abbiamo bisogno di arrivare a guardare il luogo o i luoghi dal mondo. E questo è uno spostamento, o se vuoi uno spiazamento cognitivo non piccolo, che ci permette di riconoscere sia le affinità che ci sono tra luoghi, sia le differenze come valore, perché le guardiamo dal mondo. Questo passaggio rappresenta l'opportunità di vedersi dall'esterno. E vedersi dal di fuori è ri-vedersi, ri-conoscersi. Cioè vedersi con occhi nuovi. Diviene importante la rete tra luoghi, e quindi le interdipendenze tra luoghi. Queste sono, in termini relazionali, il vero punto d'attenzione; se si realizza lo spostamento di cui parlavamo prima, scopriamo che non ci interessano gli enti in sé ma le relazioni tra gli enti. Il vero elemento di attenzione per una progettualità costruita a partire da come nei territori le persone apprendono a darsi inediti paesaggi, non parte tanto dall'individuazione delle caratteristiche in sé, ma soprattutto dalla molteplicità delle relazioni che ogni luogo intrattiene e che sperimenta e da come queste lo definiscono: quali vincoli e quali progettualità quelle relazioni gli pongono. Non si tratta, oggi di leggere, per esempio, il nord ed il sud del Mediterraneo

come luoghi che dovrebbero intrattenere delle relazioni tra loro, perché prima di tutto quei luoghi delle relazioni già le intrattengono. Si tratta di guardare le relazioni che intrattengono, che ci sono già, e di partire da quelle, dalla loro natura e dalla loro emancipazione possibile.

Occorre concepire il mondo, diceva Bateson, in modo binoculare, guardando la relazione; non in modo monoculare guardando l'ente. Guardando l'ente vediamo una cosa sola, l'ente in sé, ma un ente vivente non è mai un ente in sé, è sempre ecologico perché è un essere relazionale.

La dimensione della rete e quindi del lavoro sulle relazioni tra mondi locali è una modalità interessante da perseguire per costruire i paesaggi del presente e del futuro. Quando si parla di relazioni tra mondi locali, è importante non riferirsi certamente solo a relazioni tra mondi locali contigui. Le esperienze umane, sin dalle origini, dicono che si possono gettare ponti relazionali fra mondi molto lontani, che hanno affinità antropologiche. Trovo che questo sia un dato fondamentale. Siamo accomunati tutti dall'essere esseri umani. Questo è un elemento decisivo che permette di riconoscere oggi il nuovo *frame* dei paesaggi possibili: le grandi costanti di evoluzione dell'*homo sapiens*.

Una prospettiva caratterizza tutto il processo che stiamo delineando: l'apprendimento come attraversamento dei confini, in molte declinazioni: temporali (la storia), relazionali (l'incontro con l'altro e la nostra identità), spaziali (l'abitare pluriversi).

Un punto rappresenta in grande sintesi la sfida epocale che abbiamo di fronte: quello di concepire il **confine come un inizio** e non come una fine. Il confine è dove ognuno di noi comincia. Il margine è dove comincia la mia possibilità, non il luogo dove qualcosa finisce. E dove comincia la mia possibilità, è dove riconosco ciò che mi manca e ciò che io non sono. E ciò che io non sono, se ci pensiamo bene, è ciò che io posso diventare: il mio paesaggio pensabile e possibile.