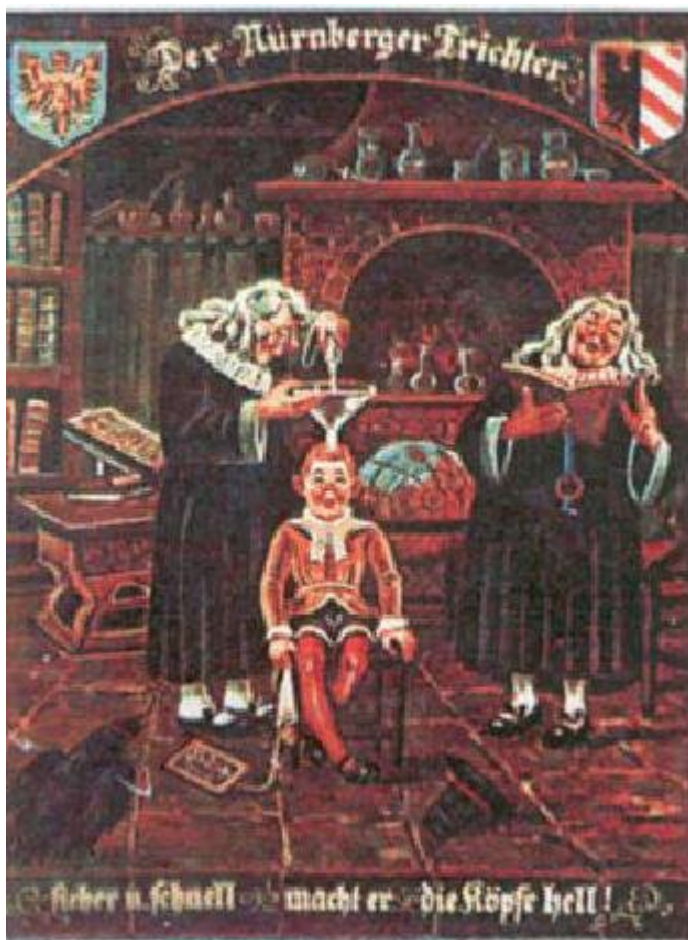


# Paesaggi originari. Mente e paesaggio nell'esperienza dei bambini\*

di Ugo Morelli



Mi occupo di scienze cognitive applicate all'apprendimento e, per affrontare il tema dello spaesamento, inizio con un esempio personale che può interessare tutti coloro che sono impegnati nella prassi quotidiana dell'educazione. L'esempio riguarda la relazione con un mio allievo, giocatore della nazionale italiana di volley, che circa un anno e mezzo fa mi ha chiesto di essere il suo relatore per la preparazione della tesi in Psicologia clinica a Bergamo, dichiarandosi particolarmente interessato ad occuparsi di conflitto nello sport e trovandosi personalmente a sperimentare quanto sia difficile la via della buona elaborazione del conflitto.

Su questi temi e in particolare sui conflitti interculturali, interetnici e intrapsichici, ho avuto a mia volta la fortuna di lavorare con maestri come Franco Fornari, Luigi Pagliarini, Gaston Bouthoul e Giovanni Pellicciari, negli stessi anni in cui Goffredo Fofi faceva una prima importante ricerca sull'immigrazione nel triangolo industriale<sup>1</sup>. Ispirata alle ricerche iniziate in quegli anni,

<sup>1</sup>\* Devo a Luca Mori, alla sua tenace ricerca filosofica e scientifica, ma soprattutto alla sua carica umana e al suo affetto la trascrizione e l'elaborazione di questo intervento al Convegno internazionale di Castiglioncello, "Il bambino spaesato", svoltosi il 10-11-12-13 maggio 2012.

Cfr. G. Fofi, *L'immigrazione meridionale a Torino*, Feltrinelli, Milano 1964; edizione ampliata, Feltrinelli, Milano 1975. Sul conflitto cfr. U. Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006. Per le attività di Polemos, si rinvia al sito [www.polemos.it](http://www.polemos.it).

l'associazione di studio e analisi dei conflitti *Polemos*, con sede a Trento, si occupa di conflitti intesi non come sinonimi di guerra, ma come modalità, vincoli e possibilità con cui noi esseri umani elaboriamo le differenze, ad esempio quelle tra punti di vista, sentimenti, culture e valori. Dallo studio dei conflitti così intesi traggio l'ipotesi che l'*educazione* stessa sia un sistematico processo di elaborazione del *conflitto della conoscenza*.

Tornando all'esempio del mio allievo, abbiamo deciso di elaborare la tesi con una ricerca empirica, per capire come abitualmente si gestiscono i conflitti all'interno delle singole squadre o tra le squadre che si confrontano durante le partite. Abbiamo costruito campioni molto raffinati e approfonditi ma, quando ormai mancava poco alla chiusura prevista per il lavoro, ci siamo accorti che i dati non erano sufficienti. Seduto davanti a lui, con la mia tradizione di studi sull'argomento, gli dico che la tesi poteva essere comunque presentata così, perché aveva coperto l'analisi delle teorie rilevanti al riguardo e perché non c'era più tempo di estendere la ricerca empirica; ma il mio allievo mi ha fatto osservare che non erano vere né la prima né la seconda affermazione, in quanto aveva scoperto che esiste una tradizione di studi sull'argomento in Giappone, in Cina e in Brasile che propone teorie molto diverse da quelle che io avevo indicato e fatto studiare e in quanto contava, utilizzando Facebook, di poter proporre un questionario ad un nuovo campione di giocatori di tutto il mondo, con cui non sarebbe stato difficile prendere contatto per quella via. Ciò in effetti è accaduto. A questo punto la domanda è: *chi era spaesato lì?* Io o il mio allievo?

Questo è il punto. Questo è il punto su cui interrogarsi senza indugiare sulle metafore di Bauman citate anche qui, sulla società *liquida* o su *gesso e formaggio*. La nostra è una società solidissima e particolarmente dura, mentre distinguere tra gesso e formaggio come tra bene e male significa trascurare che per troppo formaggio si può soffrire di colesterolo, mentre tutti quelli che lavorano nella scuola continuano a utilizzare il gesso. Il punto su cui tornare è invece quello indicato da Goffredo Fofi, quando dice che bisogna ripartire dall'educazione e mettere in piedi un'educazione all'altezza del nostro tempo.

Tenendo presente, in primo luogo, che *non si può essere spaesati*. Come esseri umani, animali divenuti simbolici in ragione di un processo evolutivo e divenuti quindi *sensemaker*, non ci è dato di non attribuire senso e di non dare significato a ciò che abbiamo intorno. Quale sia il significato che di volta in volta possiamo dare, è poi una domanda importante che richiede di essere approfondita: ma *non possiamo non dare significato*, anche alle cose che ci appaiono aberranti, come non possiamo decidere di non capire. Possiamo capire male una frase, ma *non* decidere di non capirla, anche se è sconclusionata: di fronte a una persona che parlasse in modo incomprensibile, senza volerlo, ci troveremmo arrampicati su uno specchio per tentare di capire cosa sta dicendo.

Come docente, non solo mi sento drammaticamente *appaesato* nei miei linguaggi e nei sistemi teorici di riferimento – provando a volte a “tirarmi su” dall'eccesso di appaesamento, come il barone di Münchhausen si tirava fuori dalle sabbie mobili sollevandosi da solo per il codino – ma mi sento anche *path dependent*, dipendente dal cammino fatto fin qui, che informa il mio linguaggio e il mio modo di dire le cose.

Cos'è allora lo *spaesamento*? È semplicemente un processo che mi fa constatare la crisi di uno spazio e di una forma di vita tradizionali, in cui mi sentivo appaesato, che faccio fatica a riconoscere nei loro limiti e a riscrivere con un linguaggio adatto al presente. Ciò accade anche perché noi esseri umani siamo principalmente orientati alla conservazione dello stato di cose esistente. Ci sono molti piccoli esperimenti di scienze cognitive che mostrano come, di fronte ad una proposta in cui è possibile mantenere lo *status quo* oppure scegliere la discontinuità, generando un *breakdown* nella continuità, i due terzi delle persone scelgono la conservazione *anche quando è palesemente indesiderabile* negli effetti che produrrà. In tale prospettiva il nostro problema non è *appaesare*, ma chiederci come possiamo fare a generare discontinuità con l'educazione, istituendo un'educazione che non sia basata sull'insegnamento, sull'appartenenza e quindi sull'adesione a modelli precotti; la domanda è come possiamo costruire un'educazione basata sulla creatività, cioè sulla capacità di comporre e ricomporre in modo almeno in parte originale i repertori disponibili,

con la fatica che la mente umana fa a gestire il conflitto della discontinuità. Un'educazione così intesa va costruita basandola non sull'insegnamento ma sull'apprendimento, ossia su una conoscenza più appropriata – che ormai abbiamo e della cui elaborazione siamo responsabili – di come apprende una mente relazionale incarnata, che non ha niente a che fare con un qualche spirito, ma anzitutto con ciò che il cervello fa, con il cervello di una specie animale tra gli animali, che da circa 200.000 anni è diventata simbolica e che è ancora infante simbolica, poiché fa un pessimo uso della propria capacità di riflettere su ciò che fa.

Se questo mio ragionamento ha un senso, c'è da dire che si tratta di passare dallo spaesamento delle teorie e delle prassi educative di cui siamo portatori, riconoscendo che probabilmente oggi la responsabilità di chi insegna è in un certo modo la responsabilità di chi spaesa. Ci sono molte ricerche che analizzano quali sono le fonti educative oggi e il ruolo che la scuola riesce ad avere: fra tante, si veda lo studio *Insieme ma soli*, di Sherry Turkle, psicologa con formazione psicoanalitica e sociologa della scienza al M.I.T. di Boston, già autrice nel 1995 di un libro dedicato alla *vita sullo schermo*<sup>2</sup>. Ricerche come quella di Turkle ci mettono di fronte ad un'alternativa: o prendiamo atto del fatto che la modalità di insegnare e le teorie con cui ci muoviamo abitualmente sono una delle cause fondamentali dello spaesamento, o continuiamo a fare i sacerdoti di un rituale che non ha più senso.

Il primo spaesamento di cui dovremmo tenere conto è quello collegabile a quanto scriveva un altro maestro, Heinz von Foerster, il fondatore della seconda cibernetica, a proposito del modo di concepire l'apprendimento umano secondo il modello dell'imbuto di Norimberga, cioè secondo la rappresentazione della testa come di un contenitore in cui si possono versare informazioni mediante un imbuto<sup>3</sup>. Von Foerster, citando l'incisione in cui l'insegnante versa con un imbuto nella testa del ragazzo nozioni simboleggiate da lettere e operazioni come  $2+2=4$ , segnala che qui l'insegnare e l'imparare sono concepiti come se la conoscenza fosse un'entità o un insieme di oggetti che alcuni possiedono e altri no: chi la possiede non dovrebbe far altro che versarla nella testa di chi non ce l'ha. In questa prospettiva, tuttavia, si lavora su un'idea sbagliata di apprendimento.



<sup>2</sup> S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, trad. it., Codice, Torino 2012.

<sup>3</sup> H. von Foerster, *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in P. Peticari, M. Sclavi (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, pp.1-16.

Su come apprende la nostra mente incarnata, situata ed estesa<sup>4</sup> ci sono state ricerche, negli ultimi quindici anni, che ci permettono di parlare di una rivoluzione molto simile a quella copernicana. Se siamo convinti che chi apprende lo fa in ragione di una mente che è nella testa, individuale e sostanzialmente stabile, abbiamo bisogno di renderci conto che una mente così non esiste e che la nostra mente, che è incarnata (*embodied*), non può *non situarsi* in un contesto (*embedded*) – sorvolando sulle situazioni patologiche – ed è *estesa* (*extended*), in quanto interagisce sistematicamente nelle sue interconnessioni con il mondo. Questa mente esige modalità educative completamente diverse da quelle con cui siamo abituati ad insegnare, per non essere *spaesata* anche da quelle modalità. Esige dunque un cambiamento nel nostro modo di fare.

Con la nostra mente relazionale impegnata in processi di costante simulazione incarnata siamo risuonanti con gli altri e proprio dalla capacità naturale di risuonare bisogna partire per costruire un apprendimento all'altezza del nostro tempo. Se iniziamo a pensare seriamente che la mente non è nella testa, ma è un'istanza che si manifesta nella relazione, plastica e mai fissa, *incarnata* (*embodied*), sempre situata in un contesto (*embedded*) e tale da cambiare e modificarsi nelle relazioni (*extended*), dobbiamo rivedere il modo in cui facciamo il nostro mestiere, prendendo atto dell'obsolescenza di tante teorie e del superamento dei metodi inadeguati a quello che ormai sappiamo sull'apprendimento.

Le ricerche di psicologia storica ci danno conto di come la mente sia cambiata nei secoli. Per citare un esempio, il saggio di Onians sulle origini del pensiero europeo<sup>5</sup> cerca di mettere a fuoco, sulla base delle fonti disponibili, come verosimilmente potesse funzionare la mente di un uomo greco: ebbene, avremmo seri problemi a comunicare con quell'uomo, già a livello di grammatica e di sintassi, ma soprattutto a livello di semantica e di pragmatica.

Chiediamoci allora cosa sta facendo l'educazione per attrezzare le generazioni attuali a vivere questo tempo e non a recuperare un qualche tempo nostalgico. Provando a fare una prima piccola lista di cosa vorrebbe dire provare a educare a cambiare idea, ci troveremo anzitutto ad affrontare delle resistenze. Avere un'idea, infatti, è molto difficile, ma cambiarla lo è ancora di più. Siamo fortemente legati alla forza dell'abitudine e apprendiamo non per trasferimento di informazioni o trasmissione di conoscenza, ma per selezione, riconoscimento e rientro, come ci suggerisce la più accreditata teoria al riguardo<sup>6</sup>; dobbiamo però sapere che una mente che si trova di fronte al mondo selezionando teorie, informazioni e conoscenza lo fa sulla base di codici affettivi che sono i codici di quel tempo<sup>7</sup>. Domandiamoci allora se nella nostra attività educativa oggi educiamo al conformismo oppure al conflitto e alla creatività; se presentiamo le teorie come fossero statiche e uniche oppure come alcune delle teorie possibili; se presentiamo le conoscenze storiche come se fossero oggettivate oppure come uno dei punti di vista possibili; se educiamo alla saturazione oppure all'elaborazione di spazi di scoperta. Dobbiamo farci queste domande che, tornando all'esempio citato inizialmente, si traducono così: credevo di avere saturato le possibili conoscenze teoriche del mio allievo sul fenomeno e lui ha costruito spazi di scoperta che non avevo previsto; bene, quante possibilità ha lui se io mi oppongo e quante invece se lo sostengo? Il gioco si fa su questo piano, riflettendo sulla nostra prassi, sull'etica della nostra prassi delle ore e dei minuti in cui facciamo il nostro mestiere.

Torniamo alle domande. Educiamo al conflitto e alla differenza oppure, come si fa e si dice spesso, alla tolleranza e all'integrazione? L'educare alla tolleranza è ritenuto molto *politically correct*, ma il

<sup>4</sup> Cfr. U. Morelli, C. Weber, *Affetti e cognizione. Nell'apprendimento e nella formazione*, Guerini e Associati, Milano 2006; U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Allemandi, Torino-Udine 2010; U. Morelli, *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

<sup>5</sup> R. B. Onians, *Le origini del pensiero europeo. Intorno al corpo, la mente, l'anima, il mondo, il tempo e il destino*, trad. it., Adelphi, Milano 2006.

<sup>6</sup> Cfr. G. M. Edelman, *Sulla materia della mente* (1992), trad. it. di S. Frediani, Adelphi, Milano 1993, 1999<sup>3</sup>; Id., *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana* (2006), trad. it. di S. Frediani, Cortina, Milano 2007.

<sup>7</sup> U. Morelli, C. Weber, *Passione e apprendimento*, Cortina, Milano 1996.

termine «tolleranza» implica un tollerato e un tollerante: chi decide? Mentre il termine «integrazione» ha il suo corrispettivo nel terrificante prefisso *extra-* che distingue tra chi fa parte di una comunità e chi no. L'integrazione implica che ci siano giochi di possibilità regolate per integrarsi e abitare al di qua o al di là del fiume: giochi tremendi in una società planetaria che è già globalizzata.

Domandiamoci poi se educiamo al *limite* o se assecondiamo l'ideologia della crescita, responsabile del tempo in cui viviamo. Domandiamoci se educiamo a rifigurare l'idea della vivibilità, dopo circa sei milioni e ottocentomila anni di evoluzione, dopo duecentomila anni di acquisizione della coscienza simbolica, avendo passato il tempo a provare a sopravvivere contro la natura. È curioso sentire sostenere ancora oggi che siamo “antropocentrici”, mentre tutti gli studi e le previsioni ci dicono che la vivibilità per noi *sarà con la natura oppure non sarà*<sup>8</sup>.

Per tutta la nostra storia evolutiva ci siamo conquistati la vivibilità “contro” la natura, impegnandoci talmente a fondo da farci la supposizione pernicioso di essere sopra le parti, di vivere in un mondo che è stato creato per noi. Ora ci troviamo a fare i conti con la dipendenza da questo passato (*path dependence*), dovendo cambiare idea in una o due generazioni: non so se l'educazione ha un altro compito più importante da affrontare di quello che consiste nel rifigurare un nuovo racconto di noi stessi, di una specie che è parte del tutto o non è. Per rifigurarci dobbiamo accogliere lo spaesamento e praticare il verso del poeta americano Robert Frost, «*the best way out is always through*». Passare attraverso questo presente è la nostra responsabilità, riconoscendo che ogni nuovo nato di una specie si appaesera per natura e che appaesarsi elaborando i materiali che il contesto mette a disposizione non è una scelta. Si tratta allora di farsi carico del bisogno di entrare in quel processo di appaesamento, esercitando con l'educazione una pratica del conflitto col presente ed una pratica di libertà.

Possiamo partire da dove stanno le cose e da come stanno le persone dentro le cose. La grande tradizione di questo paese ci mette a disposizione molti esempi storici di educatori, che spesso vanno cercati fuori dalle istituzioni e anche dalle scuole. Uno di questi è stato Carlo Doglio, che mi ha portato a conoscere l'esperienza di Danilo Dolci in Sicilia. È un'esperienza che merita di essere ricordata, quella di Danilo Dolci e della *fionda sicula*, a partire dalla collaborazione con Carlo Doglio e Giancarlo De Carlo, per la ridefinizione del governo dell'acqua con i contadini dell'area della Valle del Belice, in condizioni estremamente difficili e quasi estreme per la resistenza al cambiamento di forti e consolidati gruppi d'interesse e d'affare locali. Ma è in casi simili che si gioca anche la sostanza di una democrazia che tenta di ri-esplorare le possibilità contro le derive dell'«oppressione democratica», delle forme di oppressione possibili in democrazia: «Troveremo la via, o la faremo», era il punto di partenza di Dolci.

Le opportunità le abbiamo tutte, ma dobbiamo uscire dalla nostra modalità di procedere abituale, guardando il presente anziché guardando indietro: non sono io a decidere che un bambino si misuri oggi con il mondo, con tutti gli strumenti che ha a disposizione; ma posso cercare di comprendere in quali condizioni la scuola pubblica può intervenire in quel processo, che accade comunque, oppure decidere che accada senza intervenire, rimanendo fuori a parlare dello spaesamento di bambini e ragazzi che invece sono appaesati e non possono non appaesarsi.

---

<sup>8</sup> Si vedano, a quarant'anni dal primo studio del Club di Roma sui limiti dello sviluppo (o meglio della crescita, secondo il titolo originale *The Limits to Growth*), il nuovo rapporto curato da Jorgen Randers, 2052. *A Global Forecast for the Next Forty Years*.