

LA RELAZIONE EDUCATIVA COME “DOPPIA VISIONE”

intervento di **Marcello Sala** *

Si parla di co-evoluzione quando si comincia a considerare che il cavallo è ambiente per l'erba quanto l'erba è ambiente per il cavallo. Parlare di relazione educativa come co-educazione può essere ideologico se non si parte ricollocando l'interazione adulto-bambino, pur nella distinzione delle funzioni e delle responsabilità, in una reciprocità.

Ma, se noi adulti siamo disposti a rispettare il bambino come soggetto di emozioni e affetti, ci è forse più difficile riconoscerlo pienamente come soggetto “altro” dal punto di vista cognitivo. Questo comporterebbe abbandonare l'idea che il pensiero dei bambini sia soltanto pensiero degli adulti ad uno stadio poco evoluto, e cominciare a prestare attenzione ad esso come manifestazione di una epistemologia diversa.

Il pensiero originario dei bambini (con tutta l'ambiguità che si porta dietro il termine “originario”, da ripensare tuttavia sullo sfondo di una continuità tra biologia e cultura) ha “per natura” molti di quegli aspetti con i quali caratterizziamo l'epistemologia della “complessità”.

Vorrei presentarne qui tre esempi.

ALLO SPECCHIO

Di fronte alla domanda “perché lo specchio inverte la destra con la sinistra e non l'alto con il basso” gli adulti si infilano in un labirinto in cui ben presto non riescono più a uscire e si domandano come hanno fatto ad entrarci. Vediamo invece alcuni passaggi chiave di un dialogo tra bambini di quinta elementare sviluppatosi attorno all' stessa domanda

Lisa <<Lo specchio è come il nostro occhio, perché se noi vediamo... tu stai in piedi e hai l'orologio a sinistra, io lo vedo a destra se mi metto di fronte a te.>> ...

Lisa <<Lo specchio... lui ci riflette... noi ci vediamo... se noi alziamo la mano destra anche lui alza la mano destra, si può dire, perché... non alza la sinistra perché lui è la nostra sagoma identica e precisa. È come se c'è un filo attaccato dalla mia mano destra e alla sua, dalla mia sinistra alla sua, quindi se alzo la mano destra anche lui alza la sua però, a noi ci sembra diversa perché la guardiamo di fronte.>> ...

Emanuela <<È come se uno ti sta di fronte e ti alza la mano che vede che tu alzi, però se ti metti alle sue spalle è l'altra mano.>> ...

Chiara <<Se ti metti a testa in giù lo specchio è come se ti segue, come se si rigira, invece se alzi la mano, sempre nel caso che sta di fronte a te, allora alza sempre la stessa mano di fronte a te, però se si gira è l'altra mano; è come se ti viene dietro.>> ...

Chiara <<Io penso che quella è la mia destra. Certo che se ci mettiamo a ragionare diciamo che quella è la sinistra, però dello specchio, nella posizione dello specchio.>> ...

Lisa <<Ecco perché io non sono d'accordo, perché io dico che anche per lo specchio è la destra.>>

Un primo punto chiave: lo specchio rappresenta *un punto di vista* (“Lo specchio è come il nostro occhio”, “È come se uno ti sta di fronte”). Questo passaggio fondamentale è reso possibile da quella che noi siamo soliti evidenziare come caratteristica dell'immaturità infantile: l'assimilazione dei processi fisici alla propria azione.

Secondo punto: è il punto di vista *opposto* che ci dà la diversità rispetto a destra-sinistra (“hai l'orologio a sinistra, io lo vedo a destra se mi metto di fronte a te”, “se ti metti alle sue spalle è l'altra mano”).

Terzo: la connotazione spaziale destra-sinistra è *un dato di osservazione*, cioè è *un modo di descrivere* (“a noi ci sembra diversa perché la guardiamo di fronte). Il linguaggio della corrispondenza senso-motoria (Lisa: “È come se c'è un filo attaccato dalla mia mano destra e alla sua”) è diverso da quello del ragionamento astratto (Chiara: “se ci mettiamo a ragionare diciamo che quella è la sinistra”), ovvero lo spazio topologico ha regole diverse da quello proiettivo.

Quarto: per questo è *possibile scegliere tra due descrizioni* (“Ecco perché io non sono d'accordo”): ciò che è uguale secondo il criterio senso-motorio (Lisa: “anche lui alza la mano destra... perché lui è la nostra sagoma identica e precisa”) è diverso secondo un criterio geometrico proiettivo (Chiara: “è l'altra mano”).

Come si vede i bambini si muovono con disinvoltura nella relatività e dimostrano una grande consapevolezza epistemologica.

NATURALE/ ARTIFICIALE

Il secondo spezzone di dialogo ci mostra in azione la differenza tra pensiero adulto e pensiero dei bambini (La classe è una quinta elementare. Con "A" sono indicati gli interventi degli adulti)

A <<Una ragnatela è artificiale o naturale?>>

voci <<Naturale.>>

(timidamente) <<Artificiale... se l'ha costruita il ragno...>>

<<Ma il ragno fa parte della natura, no?>>

<<Sì, ma lui ce l'ha già da quando è nato.>>

<<No, la fa lui la ragnatela.>>

A <<Un tavolo di legno è artificiale o naturale?>>

più voci <<Artificiale e naturale>>

<<Il legno è naturale ma poi viene trasformato.>>

<<Prima c'è l'albero ed è naturale, poi l'uomo gli dà la forma ed è artificiale.>>

A <<Si possono fare delle cose senza niente di naturale?>>

più voci <<No.>>

A <<Le trasformazioni sono tutte dello stesso tipo?>>

<<Dipende anche da che mezzi usano: se ci vuole una macchina per...>>

L'adulto da parte sua propone le categorie naturale/artificiale come "partizione", i bambini sfuggono alla partizione perché non è quello il loro modo di pensare.

All'adulto che ripropone la questione dal punto di vista di un "cos'è" classificatorio i bambini rispondono spostando il discorso sul "come viene fatto" ("Il legno è naturale ma poi viene trasformato." "Prima c'è l'albero ed è naturale, poi l'uomo gli dà la forma ed è artificiale."). Quando finalmente l'adulto accetta di portare l'attenzione sulle trasformazioni ne ripropone una classificazione ("Le trasformazioni sono tutte dello stesso tipo?"), e ancora i bambini spostano l'accento sul "come" e introducono anche gli strumenti ("ci vuole una macchina per...")

Sembra dunque che i bambini alla classificazione su base logica rispondano con la narrazione (*prima... poi*), cioè con un modo di pensare (oltre che di comunicare) che rende l'unicità dell'evento e la dimensione del contesto. La conclusione che normalmente gli adulti ne traggono è che i bambini non hanno ancora acquisito una capacità logica di generalizzazione e restano attaccati al singolo fatto. Quello che invece vorrei sostenere è che quella dei bambini è una logica alternativa. Ciò che i bambini fanno è di incorporare nel discorso la dimensione del tempo, della trasformazione, che è un contesto di relazioni (chi, con che mezzi ecc.), insomma *la storia* dell'oggetto. Non è forse questo un esempio del "pensare per storie" di Bateson.

Oltretutto i bambini nel seguito di questa discussione hanno elaborato una teoria per cui la trasformazione ha un suo "livello zero" in quella che loro stessi chiamano "autotrasformazione", che avviene all'interno degli organismi (la mucca che trasforma l'erba in latte); il "livello uno" utilizza come strumenti solo il corpo (*le mani*); i livelli successivi utilizzano strumenti che a loro volta sono prodotti di trasformazioni di livello uno (costruiti con le mani) o di livelli superiori (costruiti con strumenti costruiti con le mani e così via). È l'accumularsi di una quantità di trasformazione, e quindi il procedere nella gerarchia dei livelli, che ci sposta dal "naturale" all' "artificiale". Ma non si tratta di una catena lineare: non è soltanto il numero di trasformazioni che un oggetto ha subito, ma anche il numero di componenti con diverse storie di trasformazione che entrano nelle trasformazioni dell'oggetto, a determinarne il grado di artificialità. Quella dei bambini è una "teoria ricorsiva dell'artificialità" che ha molto a che fare con la logica "fuzzy".

Come si vede qualcosa di ben più complesso della classificazione basata sulla bipartizione "naturale/artificiale". Precisamente questo intendo dire quando faccio l'ipotesi che quello dei bambini è un pensiero "complesso".

LE TRE MENTI DI ANTONELLO

Per introdurre il terzo dialogo (che è riportato in coda all'articolo) vorrei citare Bateson <<L'unità autocorrettiva totale che elabora l'informazione, o che, come dico io, "pensa" e "agisce" e "decide", è un sistema i cui confini non coincidono affatto con i confini del corpo o di ciò che volgarmente si chiama l' "io" o la "coscienza">>

L'aspetto del dialogo che su di me ha avuto l'impatto più dirompente riguarda il rapporto tra coscienza e inconscio, che i bambini intendono anche come l'esplicarsi involontario delle funzioni vitali dell'organismo.

La naturalezza con cui i bambini sostengono che il cervello è altro da l' "io" e la consapevolezza della parte di noi che sfugge al controllo della coscienza preludono alla "teoria delle tre menti".

Secondo Antonello una delle menti gestisce le funzioni fisiologiche involontarie del corpo; un'altra permette di "immaginare", con una distinzione tra immagini volontarie (fantasia) e involontarie (sogno); un'altra infine "pensa" coscientemente, esegue compiti intenzionalmente, noi la chiameremmo forse "la ragione", ed è imparentata con l'immaginazione fantastica per l'aspetto volontario.

Come dire un modo di concepire la mente che certamente non è ridicibile al dualismo cartesiano e alle nostre comuni semplificazioni, e che potremmo, senza essere irriverenti, accostare a quella di Bateson.

Il pensiero dei bambini può interagire con il nostro attraverso il linguaggio ed è perciò esposto a due rischi (che rappresentano anche i lati di una finestra temporale che inquadra l'infanzia): da una parte l'incomprensione quando si esprime con un linguaggio originale, dall'altra la colonizzazione quando si assimila al linguaggio degli adulti.

Dunque il luogo educativo dove il pensiero dei bambini e delle bambine può vivere, e quindi evolvere, è il dialogo, che implica un ascolto da parte dell'adulto. Ascoltare non è interpretare secondo le proprie categorie, ascoltare è dare la parola, ascoltare è lasciarsi sorprendere e interrogare, ascoltare configura un vero e proprio atteggiamento pedagogico.

Ma l'ascolto è anche una proposta specifica per una didattica delle scienze: il dialogo come luogo di sperimentazione e di scoperta, come casa di una piccola comunità scientifica.

Restituendo dignità e autonomia al punto di vista dei bambini, la relazione educativa diviene contesto per sviluppare l'interazione tra adulti e bambini come una doppia visione che può dare una conoscenza più approfondita.

Ma, ci ricorda Gregory Bateson, "Questa visione doppia è la relazione": l'interazione tra il punto di vista degli adulti e quello dei bambini è la relazione educativa.

LE TRE MENTI DI ANTONELLO

Questo dialogo, che coinvolge una classe di ragazzini/e di prima media con il loro insegnante (M.), è partito da una esperienza e da una domanda relativa alla visione.

- (1) Davide <<Massimiliano dice che se noi stiamo con gli occhi chiusi non vediamo niente, però il sogno viene a noi, non è che noi andiamo dal sogno.>>
- (2) M. <<Vuoi dire che il sogno è un esempio di un'immagine che viene a noi indipendentemente dalla nostra vista, tant'è vero che si fa ad occhi chiusi?>>
- (3) Sara <<Nel sogno non è il nostro sguardo che va alla cosa, è la mente che ci fa l'immagine.>>
- (4) M. <<Allora per vedere le cose non c'è soltanto lo sguardo: si vedono anche delle cose che vengono dalla mente...>>
- (5) Sara <<Come se sto pensando a mio fratello e lo vedo.>>
- (6) Katia <<Alla domanda di Davide volevo rispondere: però non dipende neanche da noi il sogno, cioè ti viene e basta. Per esempio uno sogna una cosa, e se non la voleva sognare?>>
- (7) M. <<Katia sta ponendo il problema che queste immagini non sono volontarie, cioè come le voglio io, ma vengono. Sara, quando tu dicevi che vengono dalla mente, intendevi che noi le pensiamo nella nostra mente e allora le vediamo...?>>
- (8) Sara <<No, viene spontaneo: è la mente che fa tutto da sola.>>
- (9) M. <<Ecco, ma questa "mente" è una cosa che... siamo noi o è un'altra cosa?>>
- (10) Sara <<È un'altra cosa... Come stanotte: mi venivano sogni brutti e io volevo pensare a sogni belli, però continuavano a venire sogni brutti.>>
- (11) Laura <<Per me, quando noi dormiamo, il cervello lavora, e allora ci vengono i sogni. Per esempio il cervello pensa una cosa e noi la sogniamo.>>
- (12) M. <<Allora il cervello è una cosa che non è nostra, che va per i fatti suoi. Quando dici che "il cervello lavora" vuoi dire che lavora per conto suo senza che noi lo controlliamo?>>

- (13) Laura <<Per conto suo, perché io dormo.>>
- (14) Luca <<Io, tante sere, magari mangio qualcosa di salato e devo bere, allora la notte chiamo mia mamma senza accorgermi e dico "ho sete".>>
- (15) M. <<"Senza accorgerti"? ma allora c'è un sacco di cose che facciamo senza volere e senza accorgerci?>>
- (16) voci <<Sì, è vero.>>
- (17) Antonello <<Io volevo dire una domanda: ma la mente serve a pensare, a sognare, oppure a comandare il nostro corpo?...>>
- (18) M. <<"Pensare" "sognare" "comandare il corpo": prova a spiegare queste tre cose: in cosa sono diverse?>>
- (19) Antonello <<La mente nel comandare il nostro corpo... vuol dire che noi vogliamo comandare solo noi, però il cuore non lo comandiamo noi, lo comanda la mente, i battiti glieli fa fare la mente. Per il sogno: il sogno si può fare volontario e involontario. Volontario può essere nel giorno, nel senso di: io sto pensando adesso a cosa c'è scritto dentro il libro...>>
- (20) M. <<Cioè immaginare una cosa...>>
- (21) Antonello <<...immaginare una cosa che vuoi tu, mentre involontario è quando la notte il sogno è una cosa che tu non vuoi sognare perché è una cosa brutta e non la vuoi fare, non la vuoi sognare, ma non la puoi controllare. Mentre pensare vorrebbe dire...>>
- (22) M. <<Fai un esempio: puoi dire "ecco lì sto pensando" quando fai... che cosa?>>
- (23) Katia <<Adesso sta pensando!>>
- (24) Antonello <<Adesso sto pensando a cosa dire.>>
- (25) M. <<Oppure quando fai un compito, un calcolo, un ragionamento...?>>
- (26) Antonello <<Quando faccio un compito, o queste cose qua, però il sognare e il pensare sono un po' la stessa cosa... il sognare nella parte volontaria. Magari adesso sto sognando mio cugino e poi dopo penso ancora a mio cugino.>>
- (27) Brunella <<Luca ha detto che involontariamente chiama qualcuno, ma ci sono anche i sonnambuli, quelli che si alzano involontariamente. Ammettiamo, uno di giorno pensa a un signore che cammina su un filo e la notte lo vuole fare anche lui e, sempre addormentato, senza accorgersi, si alza e lo rifà... Perché il sonnambulo, se lo svegli, dopo perde l'equilibrio?>>
- (28) M. <<Riprendo questo che dice Brunella e butto lì delle domande, poi uno risponde a quella che vuole. Quando uno da sonnambulo cammina sul filo e di giorno non è capace, quando uno sogna suo nonno e non l'ha mai visto, quando gli viene un sogno che non voleva fare, quando il suo cuore batte senza bisogno che gli dia l'ordine "batti!", in tutti questi casi chi è che comanda?>>
- (29) Katia <<Io volevo rispondere alla domanda di Antonello "perché il cervello pensa sogna e comanda il corpo". Secondo me di giorno noi possiamo anche un po' comandarlo il cervello, perché per esempio noi adesso stiamo pensando "perché il cervello pensa" eccetera, e lui comanda il cuore senza che noi ce ne accorgiamo. Però nel sognare quando dormiamo non ci rendiamo conto neanche di quello che facciamo, come ha detto Andrea di suo nonno. Quindi penso che finché siamo svegli possiamo anche controllarlo un po' il cervello.>>
- (30) M. <<Quindi noi siamo una cosa diversa dal cervello...>>
- (31) Katia <<Sì. Per esempio noi da svegli non possiamo sognare delle cose, le possiamo immaginare...>>

* Marcello Sala ha insegnato materie scientifiche nella scuola media, si occupa di formazione degli adulti e di educazione ecologica; è redattore della rivista "Cooperazione Educativa"