

**"Ciò che ogni insegnante non sa più"**  
*intervento di Marcello Sala*

Per parlare del processo di insegnamento/apprendimento come processo co-evolutivo occorre ricollocare l'interazione adulto-bambino, con tutta la distinzione delle funzioni e delle responsabilità che comporta, in una *reciprocità*.

Siamo pronti a rispettare il bambino come soggetto di emozioni e affetti, ma ci è forse più difficile riconoscerlo pienamente come soggetto "altro", *diverso* da noi, dal punto di vista cognitivo. Per farlo occorre abbandonare l'idea che l'elemento che qualifica l'asimmetria della relazione educativa tra adulti e bambini sia una differenza quantitativa nella conoscenza; occorre abbandonare l'idea che il pensiero dei bambini sia soltanto uno stadio poco evoluto del pensiero degli adulti, e cominciare a prestare attenzione ad esso come manifestazione di *una epistemologia diversa*.

Naturalmente è vero che gli adulti sanno più cose dei bambini; ciò non toglie tuttavia che i bambini conoscono e pensano in modi diversi da quelli degli adulti. In questo senso i bambini sanno cose che gli adulti non sanno, ovvero, dal momento che sono stati bambini anche loro, che gli adulti *non sanno* più (di qui il titolo di questa relazione).

I bambini, questa è la mia ipotesi, sono portatori di un *pensiero complesso*. In molti situazioni, significativamente nel caso di problemi complessi e non complicati, questa differenza di epistemologia è anche il motivo del successo dei bambini e dell'insuccesso degli adulti, intendendo per successo la capacità di trovare una soluzione soddisfacente del problema, di rispondere in modo adeguato ad una domanda.

Vorrei farvi un esempio in cui è significativo il confronto tra adulti e bambini. Osservate le quattro immagini (vedi) e provate ad attribuire a ciascuna immagine uno dei due termini "meccanico" o "intelligente"; fatelo d'acchito, senza pensare a che cosa rappresentano le immagini.

Questo che vi ho proposto è lo stimolo iniziale di una discussione che ho più volte condotto in un laboratorio sull'"azione del pensare" sia con bambini che con adulti. Avete ora una base minima di riferimento alla vostra esperienza personale per quanto dirò. Tenete presente che nel laboratorio normalmente ci sono tre "giri" di discussione: nel primo ciascuno spiega come ha attribuito "*meccanico*" e "*intelligente*" alle quattro immagini, nel secondo risponde ad una domanda sulla eventuale relazione tra queste attribuzioni e una valutazione di ordine/disordine, nel terzo sostituisce "meccanico" / "intelligente" con una propria coppia di termini.

Nella mia esperienza di laboratorio nessun adulto contesta la coppia "meccanico" / "intelligente": voglio dire che di fatto implicitamente gli adulti l'accettano *come partizione*; in termini logici ciò significa che meccanico = non-intelligente e intelligente = non-meccanico. A partire di lì, il percorso della discussione è un tentativo di sfuggire ai paradossi cui questa premessa porta (semplificando: se ciò che è "meccanico", e quindi molto ordinato, non è intelligente, ne deriva che l'ordine non è intelligente e il caos è il massimo della creatività).

I bambini invece non usano i due termini come una partizione, perché quello classificatorio non è il loro modo di pensare, e quindi non se ne fanno intrappolare. Ne vengono fuori idee complesse, soprattutto sull'*ordine*, snodo epistemologico cruciale nel rapporto tra pensiero e realtà.

Non è facile comprendere il linguaggio dei bambini; ma è difficile solo perché è inadeguato o perché è circolarmente connesso ad un pensiero complesso? Sta comunque a noi adulti saperlo *ascoltare*. Quando parlo di ascolto non mi riferisco soltanto ad un atteggiamento di accoglienza nella relazione affettiva, ma anche ad una vera e propria "tecnica", strumento professionale dell'insegnante.

Qui posso soltanto fare dei brevissimi esempi.

Per Lorenzo, alunno di terza elementare, "*meccanico*"/"*intelligente*" non corrisponde a "*ordinato*"/"*non ordinato*". Infatti nella immagine 2 (la nebulosa) egli trova disordine; ma per lui è più forte il senso della ripetizione nel movimento circolare (*<<la nebulosa è sparsa in giro, ma fa sempre lo stesso movimento perciò ho messo "meccanico">>*), mentre nella 3 il disordine del "*mischiare*" gli sembra segno di qualcosa che noi chiameremmo "creatività" (*<<i>colori erano tutti mischiati e poi si rimischiavano ed è come se avessero un'intelligenza per fare delle specie di scarabocchi.>>*). Nel lessico dei bambini mancano le parole astratte, come "creatività"; essi costruiscono il senso attraverso elementi concreti ed esperienziali che rendono più facile una individuazione del pensiero, là dove la categoria astratta nasconde le differenze e le caratterizzazioni personali.

Nel porre un rapporto tra ordine e staticità, Lorenzo sembra legarlo alla possibilità della mente di "capire" (afferrare, ordinare) la realtà (un'epistemologia costruttivista); infatti l'operazione è più difficile quando l'oggetto osservato si muove e sfugge (<<L'immagine è ordinata quando l'ho vista e ho capito com'era. Quando si muove non si capisce bene.>>).

Alessandro costruisce riferimenti a posteriori per ogni immagine; non costruisce cioè un sistema astratto:

<<"Meccanico" è un oggetto di metallo: era così preciso che non poteva essersi formato da solo, quindi era stato costruito da una forma umana. La 2 è una nebulosa, quindi qualcosa che si muove a spirale. La 3 "intelligente", perché era un dipinto in cui la forma vivente che l'ha creato non l'ha creato meccanicamente, cioè senza fantasia, perché pensare tutte quelle forme quei colori che non esistono è fantasia: una forma che non può pensare non l'avrebbe potuto fare. La 4 "intelligente" perché era qualcosa che vive; può pensare, forse anche muoversi non è un oggetto come una penna che non può pensare, che può solo scrivere; invece quella specie di pianta marina poteva muoversi poteva... era una forma di vita.>>

Per lui "meccanico" è "preciso", "costruito", "non pensante" (forse = "non pensato"). "Intelligente" invece "si muove", è "creato dalla fantasia". Nel processo di creazione c'è una discriminante tra "meccanico" e "intelligente" basata sulla fantasia. Non c'è in Alessandro una sovrapposizione tra "vivente" e "pensante", o meglio "mentale", che ricorda Gregory Bateson? Se tentassi di inquadrare a modo mio i poli tra cui Alessandro opera la sua differenziazione direi che sono: l'oggetto costruito da una parte, e la "mente" viva dall'altra.

Marta, riferendosi all'immagine 4, dice <<mi sembrava una cosa che era riuscita a formarsi da sola con la propria mente.>>: anche il modo in cui Marta usa il termine "mente" non ricorda la struttura che connette, l'unità evolutiva di Bateson? Certamente a me la ricorda perché io assumo le idee di Bateson come riferimento; in questo senso questa assegnazione di contesto può essere un pre-giudizio. Tuttavia, poiché non mi è possibile non usare la mia epistemologia, diventa importante per me da una parte acquisirne consapevolezza e dall'altra assumere un riferimento "etico" (un'etica dell'insegnare): per me allora questa è una ipotesi di ascolto del pensiero dei bambini e mi è molto utile per prenderlo sul serio ("esitare" di fronte ad esso).

La scelta del termine "libertà" come sostituto di "meccanico" può sorprendere i nostri pregiudizi, ma Marta ha spiegato l'assegnazione di "meccanico" all'immagine 3 usando termini che parlano di autonomia: <<come una cosa che cambia e si forma da sola">>.

Stefano propone di sostituire "meccanico" e "intelligente" con "pensare" e "attivo": a me fa pensare a una distinzione tra due concezioni della "mente": una tutta centrata sulla sfera della ragione, l'altra, di nuovo quella batesoniana, intesa come struttura connettiva della vita in evoluzione.

L'intervento di Alessia (<<"Meccanico" mi fa pensare che fa dei cambiamenti da sola, si riesce a organizzare da sola.>>) ci propone quel concetto di auto-organizzazione che è uno dei nodi del pensiero della complessità, che attraversa e cortocircuita biologia e cibernetica. Che una bambina di 9 anni lo proponga è sorprendente. Ed è sorprendente che lo associ a "meccanico" se teniamo conto che una delle provocazioni della ricerca sistemica è quella di riconoscere in sistemi di automi ("automi cellulari", "automi booleani") caratteristiche che li assimilano ad organismi viventi.

In questi dialoghi che si sviluppano a partire dalla provocazione di "meccanico" / "intelligente" sono in discussione alcuni dei fondamenti, cognitivi e insieme affettivi, del pensiero umano: il senso, e la necessità, di un ordine del mondo e la sua conoscibilità. Grande, eterno tema della filosofia della natura, in cui i bambini si muovono a loro agio, forse perché il loro pensiero mantiene ancora le radici in ciò che accomuna l'uomo alla natura più che in ciò che lo differenzia da essa.

Ho scelto questo esempio perché porta vicino al tema di questo convegno. Lo trovo infatti significativo del modo con cui pensiamo la relazione con il mondo, e quindi delle premesse dell'agire sul mondo. Potremmo sintetizzare così la questione: il mondo lo pensiamo come un organismo o come una macchina? Le due immagini corrispondono storicamente a due metafore del rapporto con il mondo: la seconda è quella che, eliminando la prima, a partire da Cartesio e Bacone, ha dato il via alla civiltà "moderna", alla tecnologia, al progresso, basato su un rapporto di "dominio" sulla natura.

La suggestione che io sento venire dai bambini è questa: e se organismo e macchina non fossero affatto i termini di una dicotomia? che è poi la dicotomia tra tecnologia ed ecologia.

La possibilità di non pensarli come termini di una dicotomia, apre la possibilità di una epistemologia complessa, di un modo di pensare più adeguato a fare da fondamento per un agire più saggio nel rapporto con il mondo in cui viviamo.