

Storie di una didattica in equilibrio tra direttività e non direttività

di Lavinia Bianchi ¹, Mario Cusmai ² e Alberto Quagliata ³

1 Dottoranda di Ricerca in Ricerca sociale teorica e applicata
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre

2 Ricercatore Isfol - Struttura Sistemi e Servizi Formativi

3 Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre

Sommario

L'articolo, attraverso riflessioni sulle teorie interpretative dell'apprendimento, sull'interazione dinamica e ricorsiva tra linguaggio ed etica e sulla centralità della narrazione in un percorso formativo, ragiona sull'equilibrio tra direttività e non direttività in una relazione educativa; un equilibrio difficile e necessario, differente per ogni specifico contesto formativo, come raccontiamo nelle tre esperienze descritte.

Parole chiave

I-learning, equilibrio, parole dell'etica, narrazione, costruttivismo sociale.

Summary

This paper, through reflections on the interpretative theories of learning, on the dynamic and recursive interaction between language and ethics and on the importance of storytelling in training courses, analyzes the balance between directivity and non-directivity in educational relationship; as you can realize, this is a difficult, necessary balance, which varies for each specific training context, as mentioned in the three experiences which will be quoted in the following pages.

Keywords

I-Learning, balance, ethical's words, storytelling, social constructivism.

Il film *L'attimo fuggente* (1989, diretto da Peter Weir) è ambientato nell'Accademia Welton, una scuola superiore prestigiosa e molto rigida, che ha un'immagine precisa di come un giovane uomo deve essere (la scuola è solo maschile): siamo nel 1959, l'ambiente educativo è molto direttivo, la relazione tra docenti e alunni è fortemente asimmetrica. L'arrivo del professor Keating, con la sua modalità relazionale non direttiva, si configura come un dirompente atteso impreveduto, che perturba profondamente il sistema vivente autopoietico dell'Accademia Welton.

Keating: "... Perry, vuole leggere il primo paragrafo della prefazione intitolato *Comprendere la poesia?*"

Perry: "*Comprendere la Poesia*, di Jonathan Evans Prichard, Professore Emerito. [...] se segniamo la perfezione di una poesia sull'asse orizzontale di un grafico e la sua importanza su quello verticale, sarà sufficiente calcolare l'area totale della poesia, per misurarne la grandezza".

Keating: “Escrementi! Ecco cosa penso delle teorie di J. Evans Prichard [...] voglio che strappiate quella pagina [...] anzi, sapete una cosa? È meglio che strappiate tutta l'introduzione.

[...] noi leggiamo e scriviamo poesie perché siamo membri della razza umana, e la razza umana è piena di passione [...] la poesia, la bellezza, il romanticismo, l'amore, sono queste le cose che ci tengono in vita.

1. Modelli dell'apprendimento e relazione educativa

A cavallo del '900 l'interesse verso le attività educative dà vita a numerosi studi – tanto che il Novecento è stato definito a buon titolo il secolo della didattica – e a molteplici iniziative, basti qui far cenno a due monumentali esperienze quali la *scuola-laboratorio*, che Dewey progetta e realizza nel 1896 nell'Università di Chicago, e le *case dei bambini*, che Montessori inventa a partire dal 1907.

Nel corso del secolo prendono progressivamente forma differenti teorie interpretative dell'apprendimento, delle quali ricordiamo ora le caratteristiche che ci sembrano più coerenti con l'obiettivo di questo saggio.

1.1 Teorie dell'apprendimento: una cornice di riferimento

All'inizio del '900 nasce il comportamentismo (il manifesto di Watson, *Psychology as the behaviorist views it*, è del 1913), una teoria che ha avuto una enorme rilevanza in ambito educativo. I contributi di studiosi come Pavlov, Thorndike, Tolman, Hull e altri si integrano reciprocamente e l'egemonia behaviorista viene celebrata dal paradigma del *condizionamento operante* che Skinner presenta nel 1938.

Alcuni decenni dopo, in un periodo di transizione tra cognitivismo e costruttivismo, Novak e Gowin scrivono (1989, pag. 15):

"... per quasi un secolo, la formazione in campo educativo è avvenuta sotto il giogo della psicologia comportamentista, che considerava l'apprendimento come sinonimo di 'modificazione del comportamento'. Noi rifiutiamo questa visione e sosteniamo invece che l'apprendimento porta a 'modificare il significato che l'uomo dà alla propria esperienza' ".

La teoria comportamentista ha comunque grandi meriti; in risposta alle derive intuitive e spontaneiste connesse a un diffuso sfilacciamento dell'attivismo, afferma l'urgenza di una ridefinizione scientifica dei curricula e, più in generale, del sistema scolastico; in particolare, assumono centralità l'esigenza di un approccio rigoroso alla progettazione dell'offerta formativa, l'importanza della valutazione nei percorsi di apprendimento e l'esplicitazione della struttura organizzativa delle discipline.

Purtroppo, il *giogo della psicologia comportamentista* continua a esercitare un ruolo predominante nelle pratiche didattiche tradizionali della Scuola e dell'Università, ancora fortemente improntate al modello *stimolo-risposta* proprio della “relazione” (le virgolette, tanto care a Gregory Bateson, sono qui assolutamente necessarie) che si realizza tra docente e studenti nella prassi accademica, con il primo che spiega per alcuni mesi (fa lezione, *stimolo*) e i secondi che, alcuni mesi dopo, cercano di superare

l'esame (*risposta*): tale modello di non-relazione è spesso replicato, in maniera quasi sempre poco consapevole, dai docenti della scuola secondaria, che lo hanno visto all'opera (*subíto*) negli anni della loro esperienza universitaria e lo considerano, acriticamente, come *il* modello.

Le scienze cognitive prendono vita da sensibilità e intuizioni multiformi, che condividono l'esigenza di andare oltre i limiti interpretativi del comportamentismo. In un convegno al MIT, George Miller propone una possibile data di nascita "ufficiale" – 11 settembre 1956, *il giorno in cui la scienza cognitiva esce dal grembo della cibernetica* – e descrive in nuce le caratteristiche di una impostazione scientifica, *un'avventura interdisciplinare*, a noi cara, la teoria dei sistemi: scrive infatti Miller (1979, pag. 9) di una condivisa *convinzione che la psicologia sperimentale, la linguistica teorica e la simulazione informatica dei processi cognitivi siano parti di un tutto*.

Nell'avvincente racconto della nascita e dello sviluppo delle scienze cognitive, incontriamo, tra gli altri, i seguenti eventi:

- nel '46-'47 Jerome Bruner critica la posizione comportamentista secondo cui lo stimolo esterno è il fattore determinante nella percezione e dimostra, nei suoi studi sperimentali condotti nel Dipartimento di Relazioni sociali di Harvard, sia il ruolo che le aspettative svolgono nelle percezioni, sia la possibilità di "vedere" un fenomeno in modi diversi: Thomas Kuhn, allora studente a Harvard, inizia a capire che i resoconti degli scienziati sono soggettivi e che, fino a quando un nuovo paradigma interpretativo non modifica le loro aspettative, possono persino "non vedere" determinati fenomeni (nel 1962 Kuhn formalizzerà queste sue riflessioni nel celeberrimo *The structure of Scientific Revolutions*);
- nel 1945, intanto, aveva iniziato a vivere un ambizioso, sorprendente e multiforme gruppo di ricerca: a partire da una discussione sull'innovativo concetto di retroazione, Wiener, Mc Culloch, von Neumann, Rosenblueth, Bigelow, von Foerster, Lewin, Bateson, Mead (e altri ...) avviarono le *Macy Conferences*, note dal '49 come Conferenze sulla Cibernetica in omaggio al celebre *Cybernetics: or, Control and Communication in the Animal Machine*, opera del 1948 in cui Wiener presenta la nuova scienza; in proposito, *Gregory Bateson ha definito la cibernetica il più importante morso dato dall'uomo alla mela dell'albero della conoscenza negli ultimi duemila anni, il passaggio dall'uso del concetto di potere a quello di comunicazione* (Telfener, Casadio 2003, pag. 164);
- nel 1959 Chomsky critica la teoria comportamentista del linguaggio proposta nel '57 da Skinner nel saggio *Verbal Behavior*; l'importante "alleanza cognitiva" tra psicologia e linguistica è valorizzata in maniera esplicita e autorevole in *Language and Mind*, che Chomsky pubblica nel '68, e, in una maniera più immediata ed "esplosiva", dal seguente aneddoto (Bechtel et al. 2004, pag. VI), in cui a parlare sono due studenti di Boston (siamo agli inizi degli anni '70): A. *C'è un telefono nell'edificio 20?*; B. *Non so, però lì ci lavora Noam Chomsky*; A. *Noam Chomsky?*; B. *Chomsky è il più grande linguista del mondo ... senza di lui avresti solo Skinner e i suoi topi a Harvard*;
- nei *Colloqui del giovedì pomeriggio*, calendarizzati presso il Centro per gli studi cognitivi di Harvard dal 10 novembre 1960 all'11 maggio 1961, nei quali incontriamo, tra gli altri, Bruner, Jakobson, Neisser, Norman e Chomsky, emerge con chiarezza l'esigenza emergente di superare i confini delle singole discipline per abbracciare la massima interdisciplinarietà possibile: prendono

- forma anche qui, come già nelle Macy Conferences, alcuni elementi della teoria dei sistemi;
- nel 1967 nasce “ufficialmente” l’espressione *psicologia cognitiva*, con la pubblicazione di *Cognitive Psychology* di Ulric Neisser.

Nel loro entusiasmante percorso di crescita, le scienze cognitive si sono lasciate alle spalle l’arida similitudine mente-calcolatore del primo approccio cognitivista, dando spazio alle scelte e alle attività costruttive individuali e acquisendo progressivamente la consapevolezza che un’attività governata da regole può essere illimitatamente libera e creativa: questa caratteristica, illuminante per il tema di questo saggio, è una risorsa fondamentale per il modello didattico dell’I-learning, cui accenniamo nel prossimo paragrafo.

In prima approssimazione, sembra di poter dire che l’impostazione didattica di chi si rifà al comportamentismo è necessariamente direttiva, così come lo è, peraltro, quella dei docenti che, pur ispirandosi alle scienze cognitive, ne limitano le potenzialità educative perché si interrogano prevalentemente sulle modalità di apprendimento del singolo studente, di uno studente “isolato”, lasciando fuori dalla loro analisi il contesto in cui tale apprendimento si costruisce e l’efficacia dell’apprendimento collaborativo.

1.2 Costruttivismo sociale e modello dell’I-learning

Come abbiamo già accennato, in maniera quasi “naturale” le scienze cognitive danno progressivamente vita all’epistemologia costruttivista e alla teoria dei sistemi.

Heinz von Foerster amava chiedere: *L’ordine, una formula matematica, i numeri, gli oggetti, le leggi sono scoperte o sono inventate?* per rendere evidente che è l’osservatore colui che ordina e organizza la *realtà*: il mondo come lo conosciamo è *conseguenza* (una delle tante possibili) della nostra esperienza, che decodifichiamo e interpretiamo attraverso le nostre convinzioni, i nostri pregiudizi, la nostra sensibilità. Secondo la cornice teorica costruttivista, ogni soggetto inventa e costruisce il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali all’interno delle comunità di cui fa parte: la conoscenza è un’azione cooperativa e, come ci ricorda proprio von Foerster, *dal momento che tutto quello che noi inventiamo è nostra responsabilità, la posizione costruttivista contiene i semi di un’etica* (Telfener, Casadio 2003, pag. 241).

I percorsi di apprendimento progettati in coerenza con l’epistemologia costruttivista suggeriscono sia un trasferimento di centralità dai contenuti ai processi, da un sapere *che, cosa, quando* a un sapere *come*; sia un profondo ripensamento del ruolo del docente e della relazione educativa: da depositario di un sapere formalizzato da trasmettere agli allievi, il docente si trasforma in facilitatore dei processi di costruzione della conoscenza, diviene mentore della meta-conoscenza, la *conoscenza della vera natura della conoscenza e dell’azione del conoscere* (Novak, Gowin 1989, pag. 24). Il docente-osservatore fa parte, a tutti gli effetti, del sistema osservato: il cartesiano *cogito ergo sum* si trasforma nel *cogito ergo sumus* di Bateson e von Foerster.

Nell’approccio costruttivista, docente e allievo sono all’interno di una relazione

complementare: il docente apprende dall'allievo e, allo stesso tempo, l'allievo apprende dal docente; possiamo considerare il processo di insegnamento-apprendimento "semplicemente" come processo di apprendimento: *i comportamenti dell'insegnante tendono a far cambiare l'alunno in modo che apprenda intorno all'imparare, quelli dell'alunno sono indirizzati verso l'insegnante perché apprenda intorno all'insegnare* (D'Attilia 1999, pag. 38).

La didattica costruttivista non si pone l'obiettivo di *colmare lacune* (né, tantomeno, di *trasmettere il sapere*), ma quello di motivare chi apprende e di valorizzarne le potenzialità e gli interessi; nei percorsi formativi progettati in coerenza con l'epistemologia costruttivista – che si avvalgono in maniera convinta delle tecnologie digitali, intese come amplificatori culturali – il processo didattico è emergente e dialogico.

Il modello didattico dell'I-learning – elaborato per valorizzare le migliori potenzialità dell'e-learning tradizionale, suggerendo procedure operative e modalità relazionali innovative finalizzate a favorire negli studenti un profondo senso di appartenenza alla comunità di apprendimento, una partecipazione consapevole e attiva alla propria esperienza educativa e una forte disponibilità ad agire molteplici interazioni dialogiche – è stato progettato, e viene continuamente ripensato, per far vivere un ambiente di apprendimento blended che sia coerente con le idee del costruttivismo sociale. Elementi fondanti di questo modello sono: la centralità della relazione, la responsabilità individuale del soggetto che apprende, l'importanza delle storie e la convinzione che la Rete è un contesto particolarmente favorevole per la costruzione e la condivisione del sapere.

L'I-learning contribuisce anche a modificare la relazione tra soggetto che apprende e Rete: il primo esce dall'anonimato e dall'isolamento dell'apprendimento tradizionale e si fa protagonista consapevole, motivato e creativo dell'intelligenza collettiva della Rete, attuando così l'evocativa metafora proposta da Lévy a metà degli anni '90 dello scorso secolo; la Rete svela la sua forma migliore, quella di un 'sistema che apprende', un ambiente fondato sull'integrazione sistemica tra responsabilità individuale e dimensione relazionale in un processo di apprendimento.

Nello scenario dell'I-learning, l'I-tutor sostiene e accompagna i gruppi di lavoro impegnati nelle attività formative in presenza e online: è la figura professionale chiave, che rende evidente la differenza con l'e-learning tradizionale. In particolare, l'I-tutor attua forme di leadership organizzativa e comunicativa, si pone come riferimento relazionale del gruppo e agisce da catalizzatore dei processi comunicativi della comunità di apprendimento.

La cornice di riferimento costruttivista modifica profondamente la relazione tra chi insegna e chi apprende e sembra sollecitare un'attitudine didattica non direttiva, che lasci spazio alla creatività, agli attesi imprevisti, alle potenzialità generative di consuetudini dialogiche aperte.

E' così, in effetti, anche se per provare a dare una risposta alla domanda implicita e legittima che è alla base di questo saggio – *qual è la "giusta" dose di direttività in una relazione educativa?* – sono ancora necessarie altre riflessioni ... ne riparlamo nel paragrafo 3.

1.3 Le ragioni del cuore nell'esperienza educativa

*Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce...
amate forse voi stessi per ragione?*

Blaise Pascal

Nei processi di apprendimento l'ambito affettivo-relazionale gioca un ruolo strategico, di importanza non inferiore all'ambito cognitivo; le offerte formative tradizionali della Scuola e ancor più dell'Università trascurano assai spesso la necessaria integrazione tra i due ambiti, il cui rapporto di complementarità mette in relazione virtuosa i registri di ordine continuo, analogico, iconico, evocativo del pensiero narrativo con i registri di ordine discontinuo, digitale, matematico e razionale del pensiero logico.

Numerosi studiosi hanno ragionato su come rendere efficace un percorso di apprendimento: il costrutto di apprendimento significativo proposto da Ausubel (1962) suggerisce di collegare ogni nuovo elemento del sapere a quelli già padroneggiati, in modo da modificare la struttura che connette l'insieme delle conoscenze e da acquisire una attitudine trasformativa per tutta la vita; Jonassen (2008, pag. 93) riconosce una pluralità di fattori importanti - contestuali, sociali, metodologici e strumentali - per favorire un apprendimento significativo: *sarà anche possibile far sì che le persone apprendano cosa noi vogliamo, ma in futuro ricorderanno e useranno solo ciò che ha un senso per loro*; è poi interessante fare riferimento anche al costrutto di *esperienza di flusso* teorizzato da Csikszentmihalyi (1996), secondo il quale l'apprendimento significativo avviene in uno stato di integrazione di diverse componenti - cognitiva, emotivo-affettiva e ricostruttivo-creativa - e l'esperienza di flusso è caratterizzata sia da una grande chiarezza interiore rispetto a cosa si ha bisogno di fare e a come farlo, sia da un profondo senso di serenità e di crescita oltre i limiti del proprio Io.

Privilegiare la relazione significa dare spazio alla creatività e all'originalità, promuovendo anche *dosi massicce di arte* (Nora Bateson, 2010): il linguaggio dell'arte, caratterizzato da un flusso ininterrotto di immagini, sollecitazioni, rimandi e aperture, predispone a forme di meta-apprendimento che sono alla base di un apprendimento significativo.

Nella prefazione di *Imparando ad imparare* (1989), Novak e Gowin scrivono:

"... la psicologia comportamentista e buona parte delle scienze cognitive non prendono in considerazione il ruolo dei sentimenti. L'esperienza umana non è però fatta solo di pensiero e di azione, ma anche di emozioni, e solo se si tiene conto di tutti e tre questi elementi insieme si possono fornire strumenti per rendere ricca di significati l'esperienza individuale".

Esperienza 1. Incontri di laboratorio teatrale

L'inizio di una esperienza di *Teatro dell'oppresso ed educazione alla pace* è un momento delicato e intenso, dalla cui efficacia può nascere un percorso basato sulla fiducia e su rispetto oppure sul *malinteso*.

Raccontiamo la storia del gruppo teatrale *Kun Dancè* (spostare le frontiere, in lingua bambarà), un gruppo di 30 attori costituito da studenti delle classi II e III media

dell'Istituto Caetani di Cisterna di Latina e da minori stranieri del "Centro La Pergola": insieme sono coinvolti in incontri laboratoriali di discussione transculturale e di scrittura condivisa per la realizzazione di uno spettacolo teatrale.

I ragazzi partecipano a tutte le fasi di realizzazione dello spettacolo: dalla stesura del canovaccio alla scenografia, dagli appunti di regia alla ricerca delle musiche e del materiale multimediale a sostegno dell'impianto narrativo.

Si inizia con attività ludiche di preparazione teatrale, in ciascuna delle quali è presente la finalità trasformativa del Teatro dell'Oppresso [TdO]: l'analisi e la ricerca di cambiamento delle situazioni oppressive. Gli esercizi sono una riflessione fisica su se stessi, un monologo, una introversione; i giochi sono legati all'espressività del corpo, sono un dialogo. Il TdO è un approccio trasformativo della realtà creato circa 50 anni fa da Augusto Boal in Brasile, la cui idea centrale è quella di usare il linguaggio teatrale per conoscere e ridefinire le realtà oppressive quotidiane piccole e grandi, aiutando la liberazione collettiva nello spirito del pedagogista brasiliano Paulo Freire; un teatro basato sull'idea che l'uomo è teatro prima ancora di farlo, perché ha la capacità di vedersi in azione e di essere consapevole delle sue azioni; il TdO è basato su processi maieutici di coscientizzazione e di problematizzazione.



Figure 1 e 2. Giochi esercizi: "Il mio confine e il nostro", "La barca".

Le fotografie proposte raccontano alcune scene del laboratorio, in cui seconde generazioni di adolescenti (in una classe ci sono ragazzi panjabi, colombiani, polacchi e rom), minori provenienti da Egitto, Mali, Gambia e Bangladesh e alunni italiani si mettono insieme in gioco, improvvisano, si toccano e si muovono nello spazio.

Condividere lo spazio scenico è una situazione di scambio e improvvisazione: il dispositivo mimetico protegge e mette in condizione di ascoltare l'altro in modo attivo ed empatico. Immaginare scenari e interpretarli semplifica il processo di comprensione linguistica e predispone a una interlingua originale che assume significati nel gruppo e per il gruppo. Il corpo racconta, il corpo ci mette in relazione con le nostre resistenze e poi con l'altro-da-me: in intercultura, lavorare con la metafora del TdO aiuta a ripensare le proprie difficoltà relazionali, a immaginare soluzioni possibili e a sperimentarsi in nuove modalità di essere.

2. Comunicazione sistemica e centralità della narrazione

Il costruttivismo sociale pone lo scambio linguistico al centro della costruzione della conoscenza e, quindi, dei processi di apprendimento, con l'obiettivo di superare la situazione descritta da von Foerster (1987, pag. 121): [...] *veniamo allevati in un mondo visto attraverso le descrizioni altrui, invece che attraverso le nostre stesse percezioni. Ciò comporta che invece di usare il linguaggio come uno strumento per esprimere pensieri ed esperienze, si accetti il linguaggio come uno strumento che determina i nostri pensieri e le nostre esperienze.*

2.1. L'interazione ricorsiva tra linguaggio ed etica

... un sapere bello come un saggio e vero come un romanzo
Jacques Deridda

Alberto Sobrero, introducendo *Naven* (studio antropologico e prima opera di Bateson del 1936), racconta di come i "nomi delle cose" ne determinino la natura e di come il senso della cultura ne determini l'etichetta.

Il linguaggio è uno dei fondamentali *attrezzi di una cultura*, è il modo con cui si nominalizza e si conosce il mondo; Hans Georg Gadamer (2000) scrive che esiste una naturale indissolubilità tra parola e cosa, che l'essere umano concepisce il mondo solo grazie al linguaggio e che una lingua non si governa: la lingua è piuttosto un luogo che abitiamo, che ci precede, un luogo totale, la *casa dell'essere*.

Recenti ricerche di neuropsichiatria e linguistica mettono in evidenza quanto il linguaggio influenzi non solo le possibili visioni del mondo, ma anche il senso morale; uno studio pubblicato su PLOS One nel 2014 ha messo in evidenza che si tende ad avere meno remore morali quando ci si esprime in una seconda lingua. Nella condizione sperimentale, i partecipanti accettavano di sacrificare una persona per salvarne cinque - compiendo una scelta "utilitaristica" - più spesso quando veniva chiesto loro di scegliere nella seconda lingua rispetto a quando dovevano esprimere il loro parere usando la madrelingua: in questo secondo caso, infatti, prevaleva il divieto morale a uccidere. L'esperimento sembra confermare che un idioma non appreso dalla nascita è meno influenzato dal vissuto emotivo perché, mentre lo si parla, si esercita un forte controllo cognitivo che attenua i vissuti connessi con la madrelingua, che rimane il vettore della morale, dell'etica, dei sentimenti.

Esistono poi parole intraducibili da una lingua all'altra (da una cultura all'altra), costruzioni di senso appena percepibili attraverso la narrazione e più facilmente comprensibili attraverso le immagini; come amava dire Nabokov, *Scrivo in tre lingue, ma penso per immagini*.

Proponiamo, in proposito, due esempi particolarmente suggestivi.

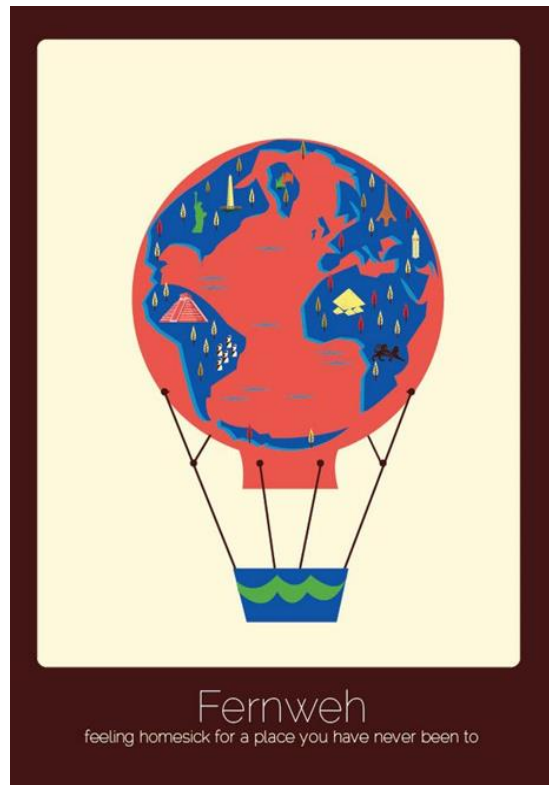


Figura 3. *Fernweh* (tedesco): La nostalgia che si prova per luoghi in cui non siamo mai stati.



Figura 4. *Aware* (giapponese): la sensazione dolcesamara che si ha quando si sta vivendo un momento di grande bellezza.

Ludwig Wittgenstein (1998) ragiona sul linguaggio proponendone un'analogia con una città, che ha spazi e quartieri già strutturati e vaste aree ancora in via di sviluppo. Questa metafora racconta suggestivamente anche la costruzione della conoscenza, che ha luoghi condivisi, contaminazioni con altri paesaggi, aree storiche e definite, zone in divenire.

Il linguaggio guida le costruzioni ed elabora i sentieri, le vie, le strade della mappa; le parole sono importanti, ancor più quelle parole che non si capiscono: un esempio evocativo ce lo regala Don Juan, quando aiuta Castaneda a scegliere le parole giuste per avvicinare Mescalito (Castaneda 1973, pag. 43).

Wittgenstein è lo studioso che influenza maggiormente il pensiero di von Foerster, che inizia a costruire il suo pensiero etico leggendo il *Tractatus Logico-Philosophicus*: l'etica appartiene al dominio dell'indicibile (von Foerster, Glaserfeld 2001) e rimanda al costruito di *withoutist*, che propone di accettare a priori le opinioni degli altri come giuste, in modo da aprire il dialogo a una co-costruzione di significati; questa attitudine è anche un prerequisito fondamentale nei processi di apprendimento declinati in senso non direttivo e interculturale.

I discorsi moralisti e paternalistici possono essere arginati con le azioni proprie dell'attitudine etica, prima fra tutte l'impegno per la cura del linguaggio: come dice Nora Bateson (2010), *la cura delle parole è un esercizio sistemico*. L'attitudine etica sceglie le parole della complessità, il linguaggio diviene ispirazione estetica e creativa, apertura al bello e al rispetto, e non è più veicolo (complice) di riproduzione di violenze celate.

La mia opinione è: la morale è esplicita, l'etica dovrebbe rimanere implicita, dovrebbe essere in un certo senso intessuta nelle azioni del singolo (von Foerster 2001, pag.160); queste parole esprimono la differenza fondamentale tra etica e morale: l'etica, essendo implicita in ognuno di noi, nelle nostre azioni, richiama alla responsabilità delle scelte che realizziamo.

Come possiamo nascondere l'etica agli occhi di tutti e "aiutarla" a trasformare il linguaggio e le azioni senza cadere nel moralismo? Con questa domanda von Foerster riflette sulla metafisica e sulla dialettica: un'etica che nasce dalla riflessione sulle conseguenze operative di un'azione, oltre che sulle sue ragioni epistemologiche, porta a espandere le proprie lenti interpretative, ad assumere su di sé la responsabilità per ogni processo in atto e sollecita ad avere la fiducia che l'ordine può emergere dal disordine.

L'imperativo etico *agisci* riguarda le nostre azioni, perché qualsiasi scelta facciamo si riflette, direttamente o indirettamente, su tutto il sistema con il quale stiamo interagendo e anche su sistemi più ampi, con i quali non abbiamo un contatto diretto.

L'etica di von Foerster amplifica il kantiano imperativo categorico: *agisci in modo da aumentare le possibilità di scelta. Etica, estetica, pragmatica e politica sono cornici per condurre un colloquio [...] linguaggio, riflessività e temporalità ne sono gli strumenti* (1973, pag. 233).

2.2. L'importanza delle storie

Gli esseri umani pensano per storie, siamo costituiti da storie.

Gregory Bateson

La vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla.

Gabriel Garcia Màrquez

La narrazione è sempre una forma d'arte, una vertigine metaforica che permette all'ascoltatore di compiere un movimento di avvicinamento verso chi racconta e anche verso se stesso, e lo aiuta a essere più partecipe sia alle proprie emozioni, sia alle visioni condivise.

Pierre Bourdieu (1992, pag.123) scrive:

"Oggettivare l'illusione romanzesca, e soprattutto il rapporto con il mondo cosiddetto reale che essa presuppone, significa richiamare il fatto che la realtà con la quale confrontiamo tutte le finzioni è semplicemente il referente riconosciuto di un'illusione (quasi) universalmente riconosciuta".

L'universalità della narrazione è preziosa per chi opera nell'educazione interculturale e, più in generale, nell'ambito della formazione non direttiva, perché valorizza in maniera "naturale" una forma di pensiero olistica, accogliente, integrante, dialogica.

L'idea che l'architrave dell'intreccio narrativo sia la peculiarità umana di incontrarsi è nelle corde della filosofia del linguaggio di Michail Michajlovič Bachtin, una filosofia della dialogicità in cui la parola non è mai monologica, è sempre dialogica, "altrui", conserva le tracce dell'altro che l'ha già usata prima e dell'altro a cui si rivolge.

Il raccontare-raccontarsi è universale: dall'epica alla narrazione mitologica, dai Cuntisti siciliani ai Griot dell'Africa sub-sahariana, il racconto di sé e del proprio gruppo è una manifestazione naturale, transculturale e atemporale che appartiene alla razza umana.

La narrazione, secondo Paul Ricoeur (1983), è un fenomeno universale, poiché non esiste popolo senza racconto: di non narrativo c'è solo la natura senza l'uomo e, appena la natura viene parlata, abbiamo subito il racconto, il mito, la religione.

In modo analogo, Bruner sostiene che all'inizio della comunicazione non c'è la grammatica, ma una pulsione protolinguistica a narrare.

Secondo molteplici modelli interpretativi dell'intelligenza, che riprendono la distinzione fra spiegazione e comprensione e tra epistemologia ed ermeneutica, la modalità conoscitiva prevalente nella vita sociale è il pensiero narrativo, e le strutture narrative sono gli strumenti principali con cui gli esseri umani comprendono la realtà e le danno forma, rendendola intelligibile e comunicabile.

Raccontiamo perché non possiamo farne a meno, perché la mente è fatta di storie: il racconto è una rappresentazione che connette, crea nessi che illuminano e permettono di ristrutturare le conoscenze, collega, riordina, ricuce, dà senso.

La narrazione risponde a bisogni generativi profondi, fonda mondi nuovi, crea memoria, immagini ed emozioni, apre possibilità; dialoga perché prevede sempre un interlocutore, è un atto creativo fondato su un'etica dello scambio e dell'ascolto, consente una condivisione affettiva, una negoziazione dei significati sociali che si incontrano, si confrontano, si compenetrano in un ininterrotto processo di interpretazione e rielaborazione dell'esperienza. Ridare spazio alle reciproche narrazioni ed educare all'ascolto delle narrazioni altrui appare per tali ragioni di vitale importanza per la crescita emotiva, cognitiva e sociale di una persona: *la possibilità di tessere parole produce felicità*, osserva la narratrice maghrebina Fatema Mernissi ([1998, pag.46), e lo

scrittore Antonio Tabucchi (1995, pp.6-7) scrive che *la vita senza racconti diventerebbe una grande schizofrenia in cui esplodono come in un fuoco d'artificio i mille pezzi delle nostre esistenze: per ordinare e capire chi siamo dobbiamo raccontarci.*

Bruner (2001, pag. 33) approfondisce le tematiche legate al pensiero narrativo, sostenendo che appartiene in modo naturale a tutti gli uomini: *la costruzione della realtà è il prodotto dell'attività di fare significato, plasmata dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi di una cultura.*

Il racconto è transtorico e transculturale, corrisponde all'immediatezza con cui le persone, in tutto il mondo, costruiscono e ricostruiscono la realtà, la loro storia e quella degli altri: scrive in proposito Azar Nafisi (2014, pag.13): *molto prima di un mondo suddiviso in paesi e nazionalità, esisteva, nella mia mente, una Repubblica dell'immaginazione: un posto dove potevo spiccare il volo, libera.*

Numerosi studi sulle neuroscienze confermano l'importanza della narrazione (storytelling) in un processo di apprendimento: in effetti, lo storytelling è sempre stato parte della didattica, anche se spesso la strategia narrativa viene utilizzata in maniera inconsapevoli, perché appartiene ai nostri abituali schemi di comunicazione sociale, tanto da divenire invisibile.

Esperienza 2. La storia di Penelope: narrazioni etiche nelle professioni di cura.

In INAIL lavoriamo quattro settimane con sei formatori e cinque infermieri: l'obiettivo del nostro intervento è quello di formare un gruppo di persone che avrà la responsabilità di progettare percorsi di apprendimento blended utilizzando la piattaforma Moodle della loro organizzazione; il percorso di formazione prevede di costruire, in modalità condivisa, un'esperienza di apprendimento, coerente con le pratiche dell'I-learning, che aiuti i partecipanti ad acquisire le competenze operative necessarie per agire il ruolo dell'I-tutor.

Il project work proposto, agito prevalentemente online, chiede ai partecipanti di realizzare, secondo la tecnica narrativa del Digital Storytelling, una storia digitale che approfondisca alcuni dei temi sviluppati nel testo *I-learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa* (Quagliata, 2014): in particolare, il gruppo Penelope, composto da tre formatori e due infermieri, ha approfondito il tema dell'intelligenza etica.

La loro storia, che intitolano *Etica*, propone riflessioni su Kant e von Foerster, approfondisce sensibilità personali in merito a recenti fatti di cronaca, prende vigore dalla musica di Ligabue e De André.

La narrazione accompagna il gruppo in un viaggio di scoperta verso la pratica dell'universo valoriale: l'obiettivo è quello di calare nel piano dell'agire i presupposti teorici di riferimento.

Di seguito proponiamo due immagini tratte dal loro Prezi.

Riteniamo che costruire esperienze di apprendimento online capaci di sollecitare e far vivere l'intelligenza collettiva aiuti gli esseri umani a condividere la loro creatività, le loro immaginazioni, le loro sensibilità, le loro speranze, al servizio di una crescita eticamente responsabile della società

Progettiamo un' intelligenza collettiva

Che cos'è l'intelligenza collettiva?



Figura 5. Dal Prezi del gruppo Penelope, fruibile all'indirizzo: <https://prezi.com/ltetb-qpa8eb/nessuna-risposta-oltre-la-tua-by-penelope>

Piccolo decalogo coraggioso ...

- sii un esempio
- sii presente nella relazione
- lascia la libertà, anche-soprattutto di sbagliare
- rispetta per essere rispettato



Figura 6. Dal Prezi del gruppo Penelope, fruibile all'indirizzo: <https://prezi.com/ltetb-qpa8eb/nessuna-risposta-oltre-la-tua-by-penelope>

Il clima di co-costruzione condivisa di Penelope migliora giorno dopo giorno, il segreto è nella centralità della relazione: un ambiente di lavoro rispettoso, cognitivamente ricco e ben strutturato consente infatti ai partecipanti di agire in trasparenza e di condividere gli obiettivi del percorso di formazione, modulando opportunamente il registro comunicativo.

E' significativa una riflessione che Roberto, formatore campano, condivide con noi al termine dell'esperienza: "Grazie perché mi avete fatto superare le mie resistenze nei confronti dei gruppi e nei confronti delle mie reali possibilità. Sono uscito dalla mia gabbia mentale che mi faceva sentire molto più piccolo".

3. Direttività e non direttività in una relazione educativa

La scelta tra orientamento direttivo e orientamento non direttivo in educazione rimanda ad altre dicotomie: quella tra metodologie di ricerca quantitative e qualitative, quella tra prospettive interpretative pragmatiche ed estetiche, quella tra epistemologie lineari, meccaniciste e riduzioniste ed epistemologie olistiche, ecologiche, sistemiche. L'obiettivo che possiamo perseguire è quello di condividere una riflessione ermeneutico-linguistica che ci guidi alla scoperta delle strutture che connettono i due versanti di queste distinzioni, valorizzandone una relazione complementare guidata dall'etica: l'equilibrio opportuno può essere trovato insieme alle parole giuste per descriverlo.

Torneremo a ragionare su questo obiettivo dopo il racconto di un'ultima esperienza.

Esperienza 3. Le macchine inutili incontrano i mattoncini Lego

"I percorsi didattici progettati all'interno di una cornice costruttivista possono contribuire a trasformare le attività formative, spesso impersonali e anonime, in esperienze piacevoli, sorprendenti e vivaci, sollecitando in chi apprende la capacità di incuriosirsi e stupirsi, per essere pronti ad accogliere anche ciò di cui non si ha già un modello interpretativo consolidato". (Quagliata 2014, pag. 84).

Abbiamo vissuto un esempio di questa trasformazione durante un'attività laboratoriale proposta agli studenti del corso di *Storia sociale dell'educazione* (Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre), con l'obiettivo di sperimentare forme di creatività attraverso la costruzione condivisa di un artefatto – ispirato alle *macchine inutili* inventate da Bruno Munari – da realizzare con i mattoncini Lego.

Il percorso esperienziale, che ha impegnato per due ore le studentesse presenti (circa 40 organizzate in 6 gruppi di lavoro), ha dato vita a una situazione di complicità dialogica tra direttività e non direttività in ambito educativo:

- *direttività* perché, come si può osservare leggendo le fasi operative dell'attività didattica (**Figura 7**), abbiamo formalizzato una serie di regole del gioco da rispettare, creando un contesto di riferimento;

1. ogni gruppo sceglie 10 pezzi Lego “speciali” (di connettori e mattoncini tradizionali se ne possono prendere a volontà);
2. il gruppo progetta e costruisce, attraverso un processo di negoziazione, la sua macchina inutile, le dà un nome e ne esplicita la funzione;
3. il gruppo inventa il libretto delle istruzioni (con carta e penna oppure, in maniera digitale, utilizzando gli smartphone) per poter costruire la macchina inutile a partire dai pezzi sfusi;
4. due gruppi lavorano insieme: ogni gruppo fa vedere all’altro la propria macchina, la smonta e consegna il libretto delle istruzioni;
5. ogni gruppo costruisce la macchina dell’altro gruppo della coppia sulla base delle istruzioni avute e dei mattoncini da utilizzare;
6. con la presenza di un I-tutor, ogni coppia di due gruppi “verifica” le macchine realizzate e fa un debriefing sull’attività svolta.

Figura 7. Le fasi operative dell’attività esperienziale proposta

- *non direttività* perché le regole della proposta di lavoro sono state interpretate e vissute non come gabbie che delimitano la libertà di azione, ma come cornici di senso al cui interno scegliere le modalità cognitive e relazionali sia per esprimere la propria creatività e il piacere di fare le cose insieme, sia per inventare macchine *utilissime* perché, come spiegava Munari (2001), *producono beni di consumo spirituale (immagini, senso estetico, educazione del gusto, ecc.) ... come i giochi dei bambini.*

Riportiamo di seguito i nomi e le rispettive funzioni delle sei macchine inutili inventate:

- la "Doccia Rinfresca Idee" è finalizzata a promuovere il cambiamento delle mentalità rigide di quegli insegnanti, educatori e formatori che interpretano i processi di insegnamento-apprendimento come mera operazione di trasmissione del sapere;
- la "Cambia-Menti" ha la funzione di viaggiare verso nuovi orizzonti alla ricerca di posti ancora da inventare e da esplorare;
- la "Fabbrica del Non Senso" (**Fig. 8**) ha lo scopo di uscire dagli schemi, dalla fissità delle cose e dalla noia: un'attività che fa bene all'anima;
- la "Mangia Esame" (**Fig. 9**) ha la funzione di supportare gli studenti nella preparazione di un esame, è dotata di uno scopino scaccia pensieri e di due antenne, una per attivare l'ottimismo, l'altra per allenare al meglio il cervello prima dell'esame;
- la "Volanu" ha lo scopo di creare nuvole per rendere più piacevole lo stare distesi a guardare il cielo;
- la "Splash and Go!" nasce dal desiderio di immaginare una macchina delle vacanze dotata di ogni comfort: piscina Jacuzzi, ombrellone e ventilatore, una

vera oasi di relax per chiunque voglia assaporare l'ebbrezza di un bagno in macchina.

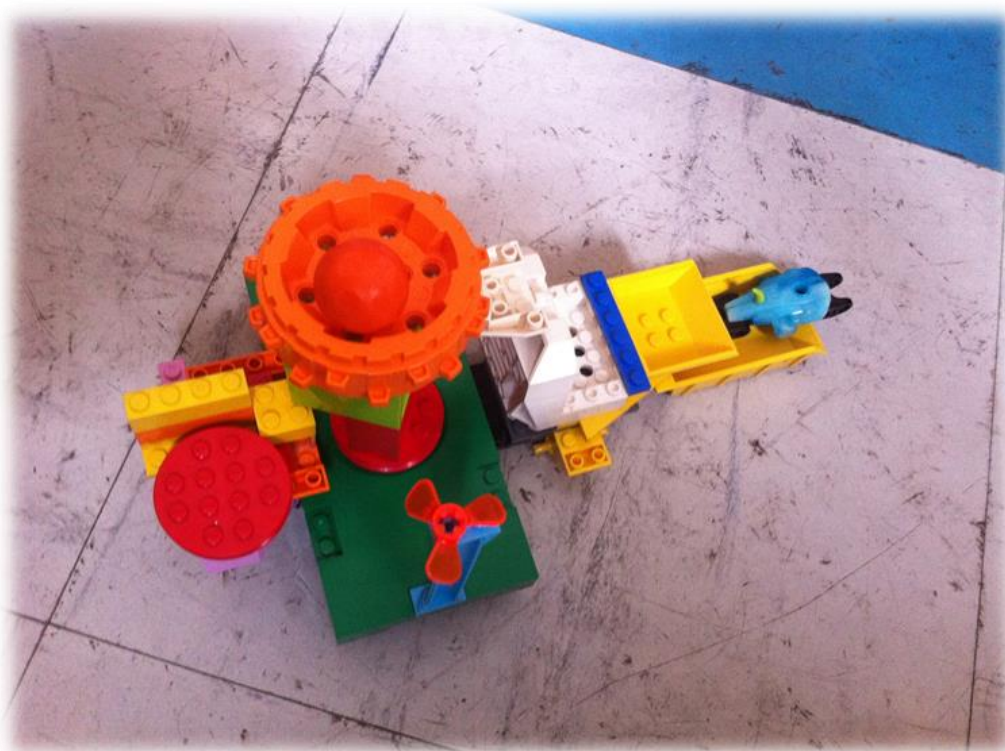


Figura 8. La Fabbrica del Non Senso

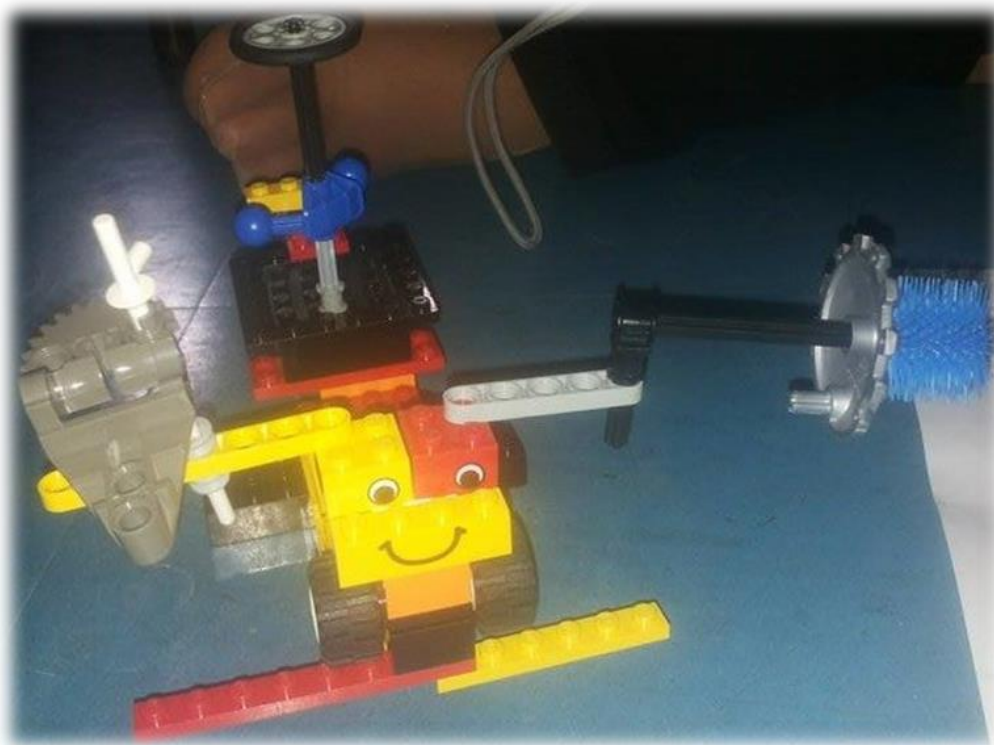


Figura 9. La Mangia Esame
giugno 2016

Concludiamo il racconto di questa esperienza riportando alcuni commenti che le studentesse hanno condiviso in un thread avviato nell'ambiente online del corso:

... ieri ho imparato a costruire *qualcosa* partendo dalla confusione di tanti piccoli pezzi colorati; ho imparato, guardando quel *qualcosa*, che è fondamentale l'esperienza di gruppo, luogo protetto in cui abita la bellezza delle relazioni, in cui creatività e gioco hanno il potere di unire elementi apparentemente incompatibili, siano essi mattoncini Lego oppure persone (Sara);

... credo che quest'attività sia stata un chiaro esempio di costruzione del sapere: mattoncino dopo mattoncino, pensiero dopo pensiero, come *una danza di parti interagenti*, siamo riuscite a costruire un nostro fantastico sapere (Debora);

... è stata un'esperienza unica, che mai avrei pensato di provare in un ambiente universitario: un gruppo di sei persone, sconosciute fino a quel momento, unite per un obiettivo comune. Questo spirito di collaborazione si è amplificato nel momento più critico dell'attività, quello dello scrivere il libretto delle istruzioni ... non avrei mai pensato di poter essere così complice con delle "sconosciute" (Anna).

Riflettiamo ora sulle tre esperienze raccontate nel saggio.

TdO: è necessario sia prevedere una direttività "esperta" (chi anima deve essere in grado di padroneggiare potenziali situazioni di difficoltà relazionale), sia lasciare uno spazio illimitato all'improvvisazione di forme linguistiche in divenire e del corpo in movimento: per vedere le relazioni bisogna stare tra i confini, indagare il gioco, utilizzare l'umorismo.

Penelope: le linee guida del project work fissano date di consegna, obiettivi operativi e strumenti di lavoro; il percorso di progettazione e realizzazione del Prezi *Etica* è una celebrazione di creatività e di impegno libero: si sta bene in una relazione come si sta bene in un gioco, basta condividere rispetto, ascolto, circolarità.

Lego: la tabella della figura 7 indica le regole del gioco, sfidanti e direttive; la fantasia e la disponibilità relazionale delle studentesse hanno reso possibile l'invenzione di macchine ingegnose e bellissime: la conoscenza è possibile solo in un'estetica dell'incertezza, che dà forma al processo di ricerca.

Una relazione di cura nasce asimmetrica, in ambito educativo come in ogni altro ambito professionale: la domanda per l'educatore, il fisioterapista, il logopedista, il professore, lo psicoterapeuta, l'I-tutor non può essere "sei direttivo?" oppure "sei non direttivo?".

Esiste un *continuum* tra direttività e non direttività ed è necessario trovare il "giusto" equilibrio nella relazione, che è quasi sempre una relazione uno-a-uno in un intervento di cura, una relazione uno-a-molti in un processo di apprendimento: in educazione, è l'equilibrio tra il contesto prevalentemente non direttivo dell'epistemologia sistemico-costruttivista e l'esigenza etico-professionale di una certa quota di direttività agita da chi progetta l'intervento formativo.

L'equilibrio tra direttività e non direttività non può essere individuato a priori, l'equilibrio opportuno viene trovato insieme alle parole giuste per descriverlo.

Gregory Bateson le parole giuste le ha trovate, come sempre in maniera magistrale: in *Mente e natura* dà il titolo *'Stabilità' e 'cambiamento'* descrivono parti delle nostre descrizioni a un paragrafo della sezione II, *Ogni scolarretto sa che*.

Qui a noi interessano alcune sue riflessioni relative al celeberrimo esempio dell'acrobata sul filo:

"[...] L'acrobata sul filo mantiene la sua stabilità mediante continue correzioni del suo squilibrio. [...] L'enunciato "l'acrobata è sul filo" continua a valere anche sotto l'effetto di lievi brezze e di vibrazioni della fune. Questa 'stabilità' è il risultato di continui cambiamenti nelle descrizioni della postura dell'acrobata e della posizione della sua asta di bilanciamento.

Ne segue che, quando parliamo di entità viventi, gli enunciati relativi alla 'stabilità' [e quelli relativi al 'cambiamento'] dovrebbero essere sempre contrassegnati da un riferimento a qualche proposizione descrittiva ..." (Bateson 1984, pag. 89)

La ricerca dell'equilibrio tra direttività e non direttività in una relazione di cura impegna l'educatore, il fisioterapista, il logopedista, il professore, lo psicoterapeuta, l'I-tutor in maniera analoga a quanto accade all'acrobata sul filo.

Il saggio è stato pensato e realizzato dagli autori in scrittura condivisa.

Sono da attribuire a Lavinia Bianchi i paragrafi 1.3, 2.1 e 2.2 e le Esperienze 1 e 2; ad Alberto Quagliata l'introduzione e i paragrafi 1.1 e 3; a Mario Cusmai il par. 1.2 e l'Esperienza 3.

Bibliografia

Ausubel D.P., 1994. *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano.

Bateson G., 1984. *Mente e natura*, Adelphi, Milano.

Bateson G., 1988. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Bechtel W., Abrahamsen A., Graham G., 2004. *Menti, cervelli e calcolatori. Storia della scienza cognitiva*, Laterza, Bari.

Bourdieu P., 2005. *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il saggiatore, Milano.

Bruner J., 2001. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.

Castaneda C., 1973. *A scuola dalla stregone*, Astrolabio, Roma.

D'Attilia A., 1999. *I contorni delle nuvole. Percezione, comunicazione, apprendimento*, in Albanese C., 1999, *I modi dell'imparare*, Carocci, Roma.

Gadamer H.G., 2000. *Verità e metodo*, Bompiani, Roma.

- Gardner H., 2009. Cinque chiavi per il futuro, Universale Economica Feltrinelli, Milano.
- Foerster H. von, 1973. On constructing a reality, in Watzlawick P., The invented reality, W.W. Norton and Co., New York.
- Foerster H. von, 1987. Sistemi che osservano, Astrolabio, Roma.
- Foerster H. von, 1990. Ethic und Kibernetik zweiter Ordnung, in Systeme et therapie familiale, Internationalen Kongreß, Paris.
- Foerster, H. von, Glaserfeld, E. von, 2001. Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista, Odrarek, Roma.
- Foerster, H. von, Pörksen B., 2001. La verità è l'invenzione di un bugiardo, Meltemi, Roma.
- Jonassen D., Howland J., Marra R., Crismond D., 2008. Meaningful Learning with technology, Pearson Education, Upper Saddle River – New Jersey – Columbus – Ohio.
- Mernissi F., 1988. Chahrazad n'est pas marocaine, Le Fennec, Casablanca.
- Miller G.A., 1979. A very personal history, MIT Center for Cognitive Science, Occasional Paper 1.
- Munari B., 2001. Le macchine di Munari, Corraini, Mantova.
- Nafisi A., 2014. La repubblica dell'immaginazione, Adelphi Edizioni, Milano.
- Novak J.D., Gowin D.B., 1989. Imparando ad imparare, SEI, Torino.
- Quagliata A., 2014. I-learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa, Armando, Roma.
- Ricoeur P., 1983, Tempo e Racconto, Jaca Book, Milano.
- Sayad A., 2002. La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato, Cortina Editore, Milano.
- Tabucchi A., 1995. Dove va il romanzo? Il libro che non c'è, Omicron, Roma.
- Telfener U., Casadio L., 2003. Sistemica: voci e percorsi nella complessità, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wittgenstein L., 1998. Tractatus Logico-Philosophicus e quaderni 1914-1916, Piccola biblioteca Einaudi, Milano.

Sitografia e filmografia

PLOS one: Your Morals Depend on Language
<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094842>

Etica e Prassi clinica di U. Telfener
<http://www.systemics.eu/etica-e-prassi-clinica/>

Bateson N., An Ecology of Mind - A Daughter's Portrait of Gregory Bateson, 2010. Edizione italiana del film distribuita da Narratore Audiolibri, 2013.