

# Mondi (im)possibili e scuola

---

**di Marco Milella**

---

## **Abstract**

*La scuola vissuta dai suoi protagonisti è una realtà interdipendente dal modo con cui viene concepita e prefigurata. Anche a scuola s'impara e si può insegnare a prefigurare, a fare ipotesi sul nostro futuro. Tali ipotesi retroagiscono sul come viviamo il nostro presente. Sussiste una connessione tra il bisogno umano, presente fin dall'infanzia, di non appiattirsi sull'esistente e la necessità che la scuola sia, essa stessa, prefigurata in maniera dissonante da un'impotenza senza speranza.*

Parole chiave:

**controfattualità, mondi possibili e formativi, prefigurazione scolastica**

*School, as experienced by its protagonists, is a reality interdependent on the way in which it is conceived and prefigured. At school, too, we learn and we can teach to prefigure, to suggest hypothesis about our future. These hypothesis feed back on how we live our present. There is a connection between the human need, existing since childhood, not to flatten out on the present existence and the need for school to be itself prefigured in a manner dissonant from a hopeless impotence.*

Key words:

**counterfactuals, possible and formative worlds, school prefiguration**

# Mondi (im)possibili e scuola

## 1. La prefigurazione formativa e la scuola

Il presente contributo si baserà su due linee direttrici intersecantesi: la prima riguarda l'aspetto – implicitamente ed esplicitamente – formativo dell'attività tipicamente umana di prefigurare, di immaginare e realizzare – anche solo mentalmente – mondi alternativi a quelli presenti; l'altra si riferisce a come sollecitare, avviare e sostenere una tale attività di prefigurazione formativa proprio in un contesto “educativo” come la scuola. Tale contesto viene considerato, in questa sede, sotto tre aspetti:

- come cornice di interazioni;
- come cornice generale di apprendimento;
- come cornice di apprendimento più specificamente orientato a prefigurare il futuro da parte di coloro che vivono la scuola stessa.

Negli ultimi cento anni, la scolarizzazione, nei paesi più ricchi del pianeta, si è diffusa come mai prima nella storia dell'umanità. In un certo senso, si può dire che è passato troppo poco tempo perché emergano tutti gli “effetti di ritorno” di tale diffusione. Si è già constatato, però, che la scuola può essere inquadrata come insieme di processi di emancipazione e liberazione delle coscienze e dei popoli, di “anticorpi” delle dittature e dell'asservimento volontario oppure, al contrario, come strumento di appiattimento e di indottrinamento propedeutico alla violenza, alla diffusione di pseudo-giustificazioni della tirannia<sup>1</sup> ed alla guerra.

Ciò che diviene “formativo” o “de-formativo” nella scuola riguarda proprio la modalità con la quale quest'ultima viene concepita, prefigurata e, quindi, vissuta. La scuola, ed a maggior ragione la scuola aperta a un ampio numero di persone, si presenta come una circolarità di relazioni in continuo mutamento; l'orientamento di tale cambiamento – rappresentabile come una spirale di relazioni – può determinare esiti liberanti e creativi oppure violenti ed oppressivi. La compresenza di queste tendenze opposte dà vita ad una vera e propria lotta anche tra le premesse e le concezioni che le prefigurano.

È questo un punto nodale: la scuola che viviamo, che vivono gli studenti, gli insegnanti, i genitori e l'intera società è il risultato – mai prevedibile de-

1 A tale proposito, si sottolinea l'importanza data dalle dittature del secolo scorso all'educazione di massa, individuata come “fabbrica” del consenso e del fanatismo (Milella, 2012b). Solo a titolo di esempio, si ricordano fra i testi che si sono occupati della scuola durante la dittatura nazista, Mann, 1997 e Ziemer, 2006.

terministicamente – dell’incontro tra tutti questi “attori”. Ed è l’“incontro” – che attraversa la storia dell’umanità – delle prefigurazioni di coloro che, a qualsiasi titolo, hanno pensato, immaginato, realizzato e vissuto la scuola. Innanzitutto, quindi, si ritiene estremamente formativa un’assunzione di responsabilità radicale di fronte a come la scuola è stata ed è prefigurata. Quando, infatti, sembra venir meno la capacità di “pensare” la scuola, il disagio fa sentire più forte i suoi effetti negli universi scolastici. Sembra difficile proprio il “pensare la scuola”, ma è più corretto dire che è il disagio a rendere ineluttabile il pensarla con un’opprimente connotazione di scoraggiamento e di impotenza.

In realtà, nell’oppressione e nell’auto-oppressione qualsiasi costruzione relazionale umana, come la scuola, continua ad essere immaginata e pensata, solo che tali azioni si rattrapiscono, si restringono fino a cristallizzarsi in un’unica modalità, che la fa credere completamente condannata a rimanere prigioniera di quell’unico modo di percepirla, concepirla e viverla.

Nei confronti della scuola, quindi, come di altre espressioni sociali della vita umana, è costante la pressione di una forza deformatrice: la stessa che diviene la tipica premessa relazionale dell’oppressione, ossia l’incapacità di parlare, di concepire, di immaginare e di raccontare – in maniera sempre nuova – un contesto relazionale. Tale incapacità rappresenta l’anticamera dell’annientamento di qualsiasi costruzione umana. La stessa vita non si propaga senza che essa sia, almeno da qualcuno, pensata, prefigurata ed immaginata e, soprattutto, narrata dignitosamente. Il non parlare di qualcosa, in maniera dignitosa, infatti corrisponde a lasciare che essa degeneri e sia descritta unicamente sotto una forma di irreversibile degrado. È formativo, dunque, parlare e raccontare di scuola e fare attenzione al *modo* con cui lo si fa. Proprio perché questa cura delle modalità ha un enorme valore formativo, auto ed etero diretto.

Non è, quindi, indifferente in quali termini – letteralmente e metaforicamente – si parli di scuola. La scelta dei termini con cui la scuola viene raccontata, anche nella sua quotidianità, ha effetti concreti che tendono a realizzare le concezioni e le aspettative che si hanno su di essa. Se si accetta questa premessa, ne deriva che, quando si percepiscono i disagi nella scuola, alla loro base vi sono una o più concezioni che li costruiscono, *credendo e raccontando* il fatalismo di tali sofferenze. Bisogna, dunque, imparare e re-imparare continuamente ad immaginare e pensare la scuola, anche perché essa, altrimenti, rischia di essere – come lo diventa nelle dittature – la cinghia di trasmissione di concezioni oppressive ed oppresse. Anzi diviene un “luogo” nel quale s’insegna a sottomettersi volontariamente – come direbbe La Boétie (2011) – prim’ancora che tale asservimento sia richiesto ed imposto. Anche prevenire la scelta di farsi asservire è un lavoro eminentemente formativo. Esso prevede una ricerca continua dei presupposti dell’oppressione e dell’auto-oppressione, per apprendere e per insegnare a immaginare, a prefigurare e a valutare la qualità dei rapporti interpersonali. Nonché le inevitabili discrepanze tra ciò che affermiamo, ciò che facciamo, ciò che pensiamo, ciò che realizziamo e ciò che raccontiamo anche di noi stessi.

Tra le attività umane non ce n’è una più adatta della narrazione per vei-

colare, suscitare e confrontare *concezioni*. Per concezione s'intende una circolarità tra orizzonti di pensiero e modalità operative, nonché sequenze di azioni riconoscibili perché ricorrenti. Ogni contesto, quindi, ha sul suo sfondo una o più concezioni – esplicite ed implicite – che si possono manifestare attraverso la qualità dei vissuti relazionali dei soggetti coinvolti. Tutto ciò vale, a maggior ragione, per i contesti formativi, in particolare per quelli organizzati *ad hoc*, come i contesti scolastici. In essi, il tempo del raccontare esprime anche la direzione di queste concezioni, le immette in una via che, a sua volta, può incrociare altri percorsi e generare lo scontro o l'incontro costruttivo o distruttivo con altre concezioni. Gli universi scolastici necessitano di una fecondazione ed interessamento continui da parte di concezioni, provenienti dai mondi della ricerca scientifica, che si rivelino concretamente formative: senza tale confronto, infatti, essi rischiano di ripiegarsi su se stessi, senza opporre alcuna resistenza all'emarginazione ed all'auto-emarginazione non solo della stessa scuola, ma anche della ricerca.

Raccontare vuol dire anche porsi e riporsi la domanda sul significato delle *finzioni* narrative, per esempio sui mondi possibili che il teatro, la letteratura e il cinema creano, e sul valore euristico che tali universi finzionali hanno e possono avere nei confronti dei vissuti quotidiani, apparentemente non “inventati”. Senza dimenticare che, nel caso degli universi scolastici, la stessa attività di apprendimento/insegnamento, in un gruppo-classe, non può non avere una dimensione di “teatralità”, nella quale è costante lo scambio di ruoli tra “pubblico” ed “attori”.

## 2. A scuola di “controfattualità”

La natura relazionale dell'umanità fa sì che ogni realtà non sia indifferente a come viene descritta; anche perché ogni realtà vissuta dall'umanità, mentre è sensibile (a volte, “subisce”) alla descrizione esterna, a quella altrui, sta vivendo un'auto-descrizione interna, la propria. Nella relazionalità co-esiste, quindi, sempre una descrizione doppia, frutto di una visione doppia: ossia la combinazione (la relazione) tra il vedere e l'essere visti, tra il percepire e l'essere percepiti, (Bateson, 1976, pp. 56-57; Bateson, 1984, pp. 97-99). Anche la scuola non prescinde da questa condizione.

Che poi gli esiti di questa descrizione ed auto-descrizione siano decisivi e che a tale attività di definizione è importante prepararsi ed esercitarsi lungo l'arco della vita era implicito già in ciò che Aristotele affermava a proposito del rapporto tra la qualità del linguaggio, che si parla, e il proprio *status* di uomini liberi oppure di schiavi. Se, come dice Aristotele, non è bene che gli schiavi usino un linguaggio elevato<sup>2</sup>, ciò significa che il linguaggio – strumento principe di descrizione e di auto-descrizione – può portare muta-

2 “Sarebbe [...] assai [...] sconveniente se uno schiavo [...] tenesse un linguaggio elevato”: Aristotele, 1961, p. 171.

menti così notevoli in chi lo usa, da mettere in discussione il suo persistere “pacificamente” in uno stato di schiavitù. Il modo di parlare può far balenare, può accendere un’immaginazione sulla propria identità e sull’evoluzione liberante della stessa, qualora fosse riconosciuta come schiavizzata. Si tratta del potere formativo di pensare e di pensarsi in maniera diversa da quella attuale. E si tratta di non smettere di farlo, soprattutto quando le condizioni (come quella della schiavitù) siano più dure e appaiano incontrovertibili. “Forse è per questo che i tiranni sono soliti nutrire timore e odio verso i poeti, romanzieri e storici, più di quanto non ne nutrano verso gli scienziati; anche questi creano dei mondi possibili, ma nelle loro creazioni non lasciano spazio di sorta a possibili prospettive alternative su quei mondi” (Bruner, 1988, p.68).

L’immaginazione, dunque, assume un ulteriore significato formativo; evoca ciò che poteva, può e potrà essere diverso da come è e contribuisce a realizzare ciò che prefigura; anche a scuola. Su questa capacità di immaginare le conseguenze delle proprie azioni nel futuro e sull’evocare eventualità possibili rispetto a quelle “automatiche” è bene soffermarsi. Intanto questa capacità prevede la coesistenza paradossale, nella vita umana, sia della distinzione tra finzione e realtà, sia la commistione – sempre sussistente – fra conoscenza e immaginazione. Per troppo tempo, anche a scuola, una conoscenza “seria” è stata separata dalla fantasia. Al contrario, l’immaginare, il “fingere” (etimologicamente, il plasmare, il modellare, il forgiare, il costruire) permettono di comprendere le realtà, facendo ipotesi ed intervenendo su di esse, nonché distinguendo il grado di plausibilità, di realizzabilità di queste ipotesi. L’immaginazione, in questa prospettiva, è il *medium* attraverso cui ipotizzare, prefigurare e, quindi, anche comprendere e conoscere.

Imparare a distinguere tra finzione e realtà, tra verosimile e fantastico, tra simulazione e dissimulazione comincia già in età prescolare e durante la scolarizzazione, per continuare durante tutto il corso della vita. Tale apprendimento ha molto a che fare con l’immersione dei bambini nei mondi “inesistenti” delle narrazioni (Gopkin, 2010), per esempio delle favole, che possono essere più o meno lontane dalla quotidianità. Questi mondi sono chiamati anche “controfattuali” (Lewis, 1986): essi riguardano, più o meno direttamente, “l’eventualità della vita, ciò che potrebbe avvenire in futuro ma non è ancora avvenuto, o ciò che sarebbe potuto avvenire in passato ma non è avvenuto. Gli esseri umani si preoccupano molto di questi mondi possibili – tanto quanto del mondo reale” (Gopkin, 2010, p. 33). L’importanza da dare ai controfattuali non è relativa soltanto alla ben nota capacità infantile di fantasticare; essa ha dato vita ad una vera e propria “scienza dell’immaginazione” (Gopkin, 2010, p. 34). Tale scienza attribuisce già ai bambini in età prescolare la capacità di andare al di là delle loro esperienze immediate. Le loro fantasie non sono, quindi, limitate al loro *hic et nunc*, ma costituiscono la base – controfattuale – per comprendere la differenza tra la realtà presente ed una possibile, alternativa ad essa. Si tratta di intendere “l’immaginazione come repertorio del potenziale, dell’ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere” (Calvino, 1993, p. 102).

L’importanza del pensare in maniera controfattuale risiede proprio nella

capacità di “smontare”, per esempio, le cause, che si trovano nel passato, di un evento e di ricomporle nel presente, in modo da “inventare” scenari alternativi a quelli già realizzati. E tutto ciò al fine di essere capaci di *simulare*, ipoteticamente, eventi futuri, partendo dai nostri ricordi intesi sia come contenuti, sia come modalità con cui memorizziamo. Apprendere a simulare è molto importante e coinvolgente sia per dare pregnanza al comprendere<sup>3</sup>, sia per valutare gli effetti di un’azione o di una serie di azioni. Anche simulare, per mettersi nei panni altrui, implica una grande apertura agli altri e al mondo: essa permette di uscire da se stessi, rimanendo, allo stesso tempo, in se stessi (Gallese, 2013). Fin da bambini, infatti, s’impara ad identificarsi con il protagonista delle storie, “partecipando” dei suoi movimenti, delle sue azioni, dei suoi pensieri e delle sue emozioni.

Il pensiero controfattuale è sollecitato dalle delusioni, da ciò che lascia, immediatamente o dopo un certo tempo, l’amaro in bocca. Tale pensiero controfattuale si può considerare anche come una sorta di *risorsa* che nasce da ciò che ci ha fatto soffrire (Calabrese, 2013, p. 100): difficilmente senza un certo disagio avremmo investito energie nell’immaginare come avrebbero potuto svolgersi gli eventi che abbiamo vissuto come sgradevoli, in modo tale da trasformarli in gradevoli. La controfattualità induce ad elaborare ragionamenti che ripercorrono ciò che è avvenuto, per trovare uno o più punti dai quali far partire un “deragliamento” rispetto alle conseguenze che ne sono scaturite.

Conoscenza “seria” ed immaginazione, fantasia e scienza non sono, in questa prospettiva, in opposizione<sup>4</sup>. Anzi, proprio il rapporto tra queste capacità umane consente – già ai bambini – di realizzare quella forma più pregnante di apprendimento che consiste nel cambiare la realtà. “L’apprendimento pertiene al tipo di modifica che il mondo attua sulla nostra mente, ma questa a sua volta può cambiare la realtà circostante. Sviluppando una nuova teoria sul mondo, possiamo immaginare mondi alternativi, allo stesso modo, comprendendo noi stessi e gli altri possiamo ideare nuovi modi di essere uomini. Parimenti, per cambiare il mondo, noi stessi e la società, dobbiamo riflettere su come dovremmo essere, non solo su ciò che siamo” (Gopkin, 2010, pp. 20-21). Già da bambini, dunque, costruiamo teorie causali su noi, sugli altri e sul mondo e, così facendo, elaboriamo mappe e modelli, più o meno ipotetici, che ci consentono non solo di ideare nuove possibilità, ossia far finta, anche solo con la “mente”<sup>5</sup>, di essere in un altro mondo, ma anche di cambiare effettivamente

3 A tale proposito, è interessante sottolineare che – come dimostra la scoperta dei “neuroni specchio” – anche la comprensione dei movimenti e degli atti di un’altra persona passa attraverso la simulazione di quegli stessi atti. Cfr. Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Gallese, Sinigaglia, 2011; Milella, 2012 b, pp. 54-58.

4 In questa prospettiva, Gopkin ritiene che la pista d’indagine che ha denominato “scienza dell’immaginazione” possa smentire le teorie di Freud e di Piaget riguardo all’incapacità dei bambini di andare al di là, con le loro esperienze e percezioni, dell’immediato. Cfr. Gopkin, 2010, p. 34.

5 L’idea di mente a cui si fa riferimento è sempre una capacità calata in un contesto relazionale interumano: “La mente è nella testa, ma è anche con gli altri”: Bruner, 1997, pp. 99-100.

quello presente. “La mia capacità di immaginare diversi modi di vivere e di realizzarli mi consente di controllare e cambiare le mie azioni secondo una modalità senza precedenti nella storia evolutiva. Non solo la comprensione della realtà mi permette di evocare e attuare mondi alternativi, nonché di immaginare le possibili azioni altrui e favorirne la realizzazione, ma anche di immaginare e attuare altri modi di agire” (Gopkin, 2010, p. 75).

Ascoltare e raccontare questi universi controfattuali, questi mondi possibili (Bruner, 1988; 2002), ma non immediatamente e necessariamente presenti, è considerato – anche da un punto di vista transdisciplinare – imprescindibile per esercitare le capacità, tipicamente umane, di:

- riconoscere le regolarità ricorrenti;
- formulare ipotesi predittive,
- elaborare mappe e modelli non soltanto del mondo esterno, fisico e naturale, ma soprattutto dei possibili mondi interiori, nostri o altrui, e dei comportamenti connessi a tali mondi;
- fantasticare.

In fondo l’umanità ha imparato ad apprendere dal prossimo prima che dalla natura. Anche la scuola si fonda su questa priorità relazionale che non può e non deve dimenticare. È stato, infatti, l’apprendimento mediante l’*altro* (per esempio di un’altra generazione) a consentire di superare il limite della breve durata della vita di un solo soggetto umano. Inoltre non bisogna sottovalutare che apprendere significa cambiare il proprio contesto relazionale, mentre quest’ultimo ci sta mutando. E questo avviene anche solo un “attimo” prima che questi apprendimenti/cambiamenti interessino il mondo esterno. Già da bambini costruiamo un nostro mondo e, contemporaneamente, da esso siamo costruiti.

Allo stesso modo è necessario rimarcare la responsabilità – creativa o distruttiva – che esercitiamo verso un contesto come quello scolastico. Non solo gli insegnanti influenzano le azioni degli studenti, ma anche questi ultimi condizionano quelle dei primi. Ed entrambi – docenti e discenti – sono in continua interazione con le influenze dei genitori e, via via, allargando la concentricità dei cerchi sociali, con quelle di tutti i soggetti con cui entra in contatto una scuola. Questo processo non vuole essere una dispersione talmente ampia, da ridurre, di fatto, a zero la responsabilità formativa sulla scuola; anzi, al contrario vuole rilanciare l’idea che tutti – con le debite differenze di potere e di gerarchia – possono esercitare la facoltà di “scegliere” come percepire e concepire il contesto scolastico che vivono.

Ovviamente è agli adulti che spetta la responsabilità formativa più fondante per la scuola. Ed è agli adulti che va rivolta la proposta di fruire, nella maniera migliore, anche della controfattualità nei confronti di una scuola, che rischia di annegare nelle ipotesi sempre più anguste che la riguardano. C’è bisogno di un’attenzione al futuro della scuola che non risulti astrattamente infantilizzata, ma che sappia coniugare rigore ed immaginazione, ricordando che: “il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l’immaginazione da sola è la pazzia” (Bateson, 1984, p. 287). La scuola ha bisogno di “finzioni”

serie, necessita di una molteplicità di prefigurazioni che trovino un equilibrio tra i controfattuali senza freni dell'infanzia e quelli troppo irreggimentati di un'età adulta che, se non accetta di essere messa in discussione, rischia di perdere il privilegio formativo di essere in continuo cambiamento.

Si può imparare questo equilibrio "instabile" dai drammaturghi, dagli scrittori che sappiano coniugare una libertà cognitiva, percettiva ed emotiva con la disciplina e soprattutto l'auto-disciplina. Una scuola che prefigura formativamente è una scuola creativa secondo regole – prima di tutto relazionali – che permettano di essere comunicate, apprese e modificate. È, infatti, l'esercizio corretto delle regole di creatività che può dar vita al loro superamento, nell'inventare nuove versioni di se stesse. Bisogna esplorare le possibilità delle esperienze scolastiche con passione e dedizione; almeno con lo stesso impegno che molti adulti approfondono nelle attività non solo letterarie, scientifiche, artistiche, ma anche ludiche.

Il gioco, che ha una stretta parentela con la recitazione e la simulazione, prevede la capacità di unire serietà e scherzo, di credere e di non credere alla realtà, comunque di "sospendere" una versione "ufficiale" di quest'ultima, per poterla riprendere a fine gioco (Huizinga, 1973, p. 31). E anche il narratore, come chi vuole prefigurare e "giocare", è capace di sollecitare nell'ascoltatore quella che Coleridge chiama la "sospensione volontaria dell'incredulità" (Coleridge, 2006, p. 678). Proprio perché questa sospensione è volontaria può essere anche frutto di un esercizio scolastico, teso a fruire sempre meglio di testi, opere teatrali, cinematografiche, musicali, etc, ma anche e soprattutto a formare ed a formarsi a descrivere e distinguere i contorni, le cornici delle varie esperienze della nostra vita. Tra tutte queste "finzioni" volontarie, può emergere, infatti, la "verità" della condizione umana, che vive in contesti sempre plurimi e si chiarisce come uno degli inganni più subdoli sia proprio quello di negare tale "plurivocità".

È possibile, infatti, che l'insegnamento e la scuola non siano in sofferenza perché – come sostenuto forse troppo a lungo – scollegati dal resto della società e dai suoi obiettivi economici e finanziari, ma, al contrario, perché chi la vive abbia abdicato o sia stato defraudato di quel potere controfattuale e prefigurativo di formare ad andare al di là rispetto all'esistente.

Processi formativi che si appiattiscono nell'"addestrare" a ciò che è già stato fatto negano la loro stessa natura relazionale, che vede sempre nell'incontro tra vissuti un'inevitabile novità. Ciò che è significativo, in un'esperienza d'apprendimento scolastico, non si trova nell'argomento affrontato e neanche nel metodo utilizzato per approcciarlo, ma nell'impegno e nella responsabilità con i quali tutti i soggetti e gli elementi coinvolti sono collegati e sono considerati.

Un grande romanziere testimonia l'impegno della sua "finzione" letteraria e si assume la responsabilità di essa, sebbene non possa prevedere tutte le conseguenze che avrà sui lettori. Anche delle relazioni tra chi apprende e chi insegna si può divenire responsabili, perché esse creano un contesto distinto rispetto a come era stato prefigurato. In tali relazioni si sviluppa quella forma di vita, tipicamente umana, che possiamo chiamare "conoscere". Sono,

dunque, queste relazioni che racchiudono e dischiudono le conoscenze e permettono una fecondazione reciproca tra i saperi e l'agire formativo (Milella, 2003).

### 3. Alle origini e al di là della controfattualità

D'altra parte, se si può avere una teoria causale per comprendere le conseguenze per esempio di un'azione umana o di una reazione chimica è, però, necessario imparare a prefigurare quell'azione e quella reazione che, altrimenti, non verrebbero mai messe in atto. Ad essere più precisi, quindi, ogni ipotesi causale, per essere "pro-creativa" e per essere messa alla prova, dal punto di vista di un apprendimento formativo, non può mai prevedere un unico esito. Ogni volta che si cade in questo automatismo, si rende la ricerca delle conseguenze quella che Wittgenstein considerava una mera "superstizione": "la credenza nel nesso causale è la *superstizione*" (Wittgenstein, 1974, p. 43). Al contrario, la ricerca delle conseguenze, l'apprendimento di esse ed attraverso di esse non deve mai mortificare il motore stesso dell'apprendimento e della ricerca: l'apertura alle possibilità. Queste ultime sono sempre in una circolarità virtuosa con le prefigurazioni. In quest'ottica, ogni causa può sempre avere più di un effetto ed ogni effetto può scaturire da cause differenti tra loro. Ecco perché secondo Von Foerster l'imperativo etico è: "agisci sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta" (Von Foerster, 1987, p.233). In gioco c'è la condizione stessa di ogni processo formativo, anche scolastico: il futuro che si percepisce e si desidera e il modo di realizzarlo. Per non ripetere il passato, bisogna apprendere le sue cause e le sue regole, cambiandole, per vagliarle autenticamente alla luce delle loro possibili alternative.

Si può sintetizzare quest'apertura alle possibilità con una specie di paradosso: per imparare a prefigurare, bisogna apprendere ad avere almeno un'ipotesi causale con le sue molteplici conseguenze. E senza rendersi conto che un'ipotesi causale è frutto di una scelta fra una molteplicità di ipotesi, non ci può essere prefigurazione. Quest'apertura alle eventualità possibili è molto importante per l'apprendimento di una responsabilità formativa, soprattutto quando le conseguenze ipotizzate appaiono distruttive, trite e ripetitive, insomma senza speranza. Quindi senza apprendere una teoria causale, non si può essere responsabili delle conseguenze di un'azione.

Apprendere il nesso di causa-effetto non deve mettere una pietra sopra al bisogno di ricercare altre ipotesi, ma significa imparare che anche lo stesso nesso può aprire le porte a quella che Bruner chiama "realtà al congiuntivo" (Bruner, 1988, pp. 33-34). Si tratta di una "realtà" tipica del discorso narrativo che, accettando di rinunciare a descrivere certezze stabili, narra di desideri, di possibilità che non sono solo velleità fantastiche, ma che contribuiscono a realizzare almeno qualcosa di ciò che annunciano e, quindi, ad essere già un inizio – anche implicito – di cambiamento e di auto-cambiamento. Tutto ciò è dovuto al fatto che l'umanità vive in una

condizione perennemente ipotetica. Essa ci consente di progettare il futuro, di fare ipotesi sui pensieri, sui sentimenti e sulle emozioni altrui e di tentare di distinguere – aristotelicamente – tra ciò che oggi è in potenza e ciò che sarà eventualmente in atto.

Si potrebbe pensare che apprendere l'eventualità e la controfattualità comporti il pericolo di una confusione tra fantasia e realtà. A tale proposito, va sottolineato che il significato più formativo di ogni realtà vista "al congiuntivo" consiste proprio nel migliorare la capacità di inventare e scoprire le *distinzioni*. E le distinzioni, che sono indispensabili per *descrivere* e *descriversi*, sono le basi di ogni conoscenza (Maturana, Varela, 1985; Piaget, 1973; Von Foerster, 1987; Maturana, 1993). Perciò: più eventualità si riescono ad ipotizzare, in qualsiasi circostanza, più distinzioni si è sollecitati a costruire. Ed è proprio – come già accennato – nell'assenza di nuove modalità di percezione, di concezione, di possibilità che prospera il disagio. Esso, non di rado, poi, si declina anche come spaesamento, confusione e, quindi, come pericolosa predisposizione all'inganno e all'auto-inganno, accettando percezioni e concezioni ambigue e, in fin dei conti, vessatorie. Certamente le vessazioni non appaiono sempre tali. Anzi sembrano offrire un'apparente tranquillità che deriva dalla falsa certezza di stare dalla parte più inattaccabile, quella del più forte, che nell'immediato dà meno scossoni e che fornisce "gli ambigui conforti del familiare" (Bruner, 2002, p. 16).

Alla lunga, questi "ambigui conforti" tendono a mettere fuori uso addirittura la stessa facoltà di distinguere tra ipocrisia ed autenticità. Non riuscire a percepire e forse a concepire questa imprescindibile differenza è frutto, in genere, di un lavoro deformativo lungo e costante. Un lavoro che, spesso, inizia proprio a scuola, qualora si cominci a dare per scontato che non si debba rispondere delle proprie parole e, soprattutto, delle loro conseguenze.

In questa prospettiva, da adulti bisogna riconquistare, responsabilmente, alcune capacità che sono tipiche dell'infanzia. Infatti, "i bambini non sono neurocognitivamente degli adulti difettosi, manchevoli in qualche parte, ma al contrario l'immatùrità della corteccia pre-frontale li rende dei super-adulti, in grado di formulare ipotesi e predizioni a 360 gradi, tanto da apparire – appunto – fantasiosi" (Calabresi, 2013, p. 97). C'è, dunque, sempre bisogno di occuparsi di controfattualità e di concretizzarla. Infatti è importante fare della scuola uno spazio ed un tempo nel quale il futuro non sia solo fonte di ansia da placare con un irrigidimento dei ritualismi, ma diventi *cura* dell'eventualità, ossia prefigurazione formativa, che costruisce un percorso verso la sorpresa, verso l'inatteso (Weick, Sutcliffe, 2010, pp. 160-161).

## Riferimenti bibliografici

- Aristotele. (1961). *Retorica*. Bari: Laterza.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bruner J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S. (2002). *La fabbrica di storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Calabresi S. (2013). Neurogenesi del controfattuale. *Enthymema*, VIII, pp.96-109.
- Calvino I. (1993). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Coleridge S. T. (2006). *Biographia literaria*, in *Opere in prosa*. Milano: Bompiani.
- Gallese V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, pp. 8-24.
- Gallese V., Sinigaglia C. (2011). What is so special about embodied simulation?. *Trend in Cognitive Sciences*, vol. 15, pp. 512-519.
- Gopkin A. (2010) *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Bollati Boringhieri: Torino
- Huizinga J. (1973). *Homo ludens*. Einaudi: Torino.
- La Boétie E. (2011). *Discorso sulla servitù volontaria*. Milano: Chiarelettere.
- Lewis D. (1986). *Counterfactuals*. Cambridge (Mass): Harvard University Press
- Mann E. (1997). *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel Terzo Reich*. Firenze: Giunti.
- Maturana H. (1993). *Autocoscienza e realtà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana H., Varela F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Milella M. (2003). *Saperi della cultura e agire formativo*. Perugia: Morlacchi.
- Milella M. (2012a). *La formazione oltre lo specchio dell'imitazione*. Perugia: Università degli Studi di Perugia, Culture, Territori, Linguaggi.
- Milella M. (2012b). *De-vittimizzare. Dalle trappole della persuasione alla formazione*. Perugia: Anteo.
- Piaget J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Weick K. E., Sutcliffe K. M. (2010). *Governare l'inatteso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wittgenstein L. (1974). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.
- Ziemer G. (2006). *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*. Troina (En): Città Aperta.

SE