

Indice

Presentazione	IX
Introduzione	1
<hr/>	
1.	
“Come noi conosciamo le cose in genere”: G. Bateson	5
1.1. <i>Il problema epistemologico</i> , p. 5; 1.2. <i>La mente, ovvero la struttura che connette</i> , p. 13; 1.3. <i>L'ecologia dell'educazione</i> , p. 22.	
<hr/>	
2.	
L'osservazione	31
2.1. <i>Il significato dell'osservare in educazione</i> , p. 31; 2.2. <i>I diversi tipi di osservazione</i> , p. 39; 2.3. <i>I diversi approcci</i> , p. 57; 2.4. <i>Tra oggettività e soggettività</i> , p. 66.	
<hr/>	
3.	
La documentazione: dall'io al noi	71
3.1. <i>Dal terreno stabile alla palude</i> , p. 71; 3.2. <i>L'intreccio di responsabilità</i> , p. 82.	
<hr/>	
4.	
L'analisi e la valutazione del funzionamento, per l'educazione	91
4.1. <i>La diagnosi clinica</i> , p. 91; 4.2. <i>Stereotipi e pregiudizi</i> , p. 95; 4.3. <i>Le classificazioni: dall'ICD all'ICF-CY</i> , p. 101; 4.4. <i>La diagnosi funzionale educativa</i> , p. 109.	

5.	
Alla ricerca di una metodologia per la formazione	117
5.1. <i>Il processo di integrazione scolastica: la funzione dell'insegnante specializzato</i> , p. 117; 5.2. <i>Lo stato dell'arte</i> , p. 129.	

6.	
Il tirocinio e il laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti	135
6.1. <i>La valenza formativa del tirocinio diretto</i> [di Silvia Curti], p. 135; 6.2. <i>Il tirocinio indiretto: l'esperienza di una formazione in gruppo</i> [di Amelia Tisano], p. 163; 6.3. <i>Il laboratorio: un ambiente di apprendimento</i> [di Cinzia Bizzarri], p. 181.	

7.	
La scrittura come esercizio della pratica riflessiva	205
7.1. <i>Il diario di bordo. Un approccio metodologico per costruire un pensiero "nuovo"</i> [di Francesca Pascolini], p. 205; 7.2. <i>Il portfolio dello studente: testimonianza ragionata di un processo</i> [di Elisabetta Annicchino], p. 244.	

* * *

Appendice 1.	
<i>Legge 5 febbraio 1992, n. 104</i>	263

Appendice 2.	
<i>Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994</i>	279

Appendice 3.	
<i>Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 23 febbraio 2006, n. 185</i>	285

Appendice 4.

<i>Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità</i>	289
---	-----

Appendice 5.

<i>Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità</i>	317
--	-----

Bibliografia	339
--------------	-----

Presentazione

La scuola dell'autonomia, lungi dall'essere una mera scelta burocratica, pone all'insegnante nuovi compiti e nuove responsabilità; emerge un concetto di professionalità come abito complesso in continuo divenire, frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e aspettative. Sempre più il docente va visto come soggetto ermeneutico-critico che cerca di interpretare e di attribuire senso al proprio agire e al sistema di cui fa parte.

Causalità, occasionalità, probabilità, ipotesi sono categorie imprescindibili di una pratica attiva e progettualmente orientata, ma sono anche categorie proprie del pensare ermeneutico che rinuncia a chiudersi nella rigidità, per far posto al dubbio, al rischio, alla flessibilità creativa.

Un docente, in particolare il docente specializzato per il sostegno, si muove nel contesto scuola, con l'intenzione di conoscerlo, ma senza definire, senza schematizzare, piuttosto cercando di comprenderlo in modo globale, integrando i diversi elementi, costruendo nessi tra le parti, per avere l'idea di un tutto, di una totalità sistemica, complessa e mutevole.

Si sperimenta un modo nuovo di conoscere, che nel libro di Laura Arcangeli, trova nel pensiero di G. Bateson il suo punto di riferimento, e che punta sulla mente che connette parti, coglie relazioni, si rapporta alla dimensione educativa in una prospettiva ecologica.

In particolare il docente specializzato, nel suo rivolgersi verso

il soggetto con bisogni speciali, dovrebbe superare la logica definitoria e classificatoria, che punta a evidenziare i deficit, per assumere la dimensione della comprensione di una totalità persona che può essere colta solo nella relazione e nella reciprocità.

In questo quadro anche i tradizionali “ferri del mestiere”, che pure sono presentati nel libro, assumono un altro significato: l’osservazione non punta tanto a oggettivizzare, non descrive semplicemente in modo asettico una patologia, piuttosto lascia spazio al silenzio, unica condizione per un vero ascolto dell’altro e delle mille cose, emozioni, desideri che egli ci vuole comunicare, nei modi speciali che lo rendono unico; ugualmente la documentazione non è la semplice raccolta di materiali ma diventa il racconto di una storia, di un cammino difficile ma intenso di una crescita, di un’evoluzione che ha visto il docente condividere con il suo allievo un progetto formativo autentico, orientato alla realizzazione piena di tutte le potenzialità di sviluppo.

Anche la progettazione degli interventi formativi, soprattutto il piano educativo individualizzato previsto dalla normativa per un soggetto disabile, assume una dimensione aperta, che sa muovere dall’osservazione costante della situazione di apprendimento, per attivare ambienti formativi, condivisi e partecipati.

In particolare ci si orienta verso una progettazione che pone al centro dell’attenzione l’allievo che apprende, con le sue specificità, i suoi bisogni, le sue risorse, in una logica promozionale volta alla personalizzazione. Essa è aperta nel senso che pur prevedendo obiettivi, contenuti e metodi dovrà lasciare spazio anche ad altri esiti possibili e non preventivati.

In questo senso va superata la logica lineare sequenziale che aveva per molto tempo caratterizzato la programmazione didattica. La necessità della programmazione è stata sancita ufficialmente dalla legge dalla Legge 517 del 1977, quando, sull’onda della diffusione di alcune ricerche americane sui processi di apprendimento, emerse la necessità di dotare gli insegnan-

ti di uno strumento che li mettesse in grado di individuare, in modo più consapevole e intenzionale, una serie di azioni che permettessero alla pratica formativa di essere efficace, efficiente e pertinente. Tale affermazioni nascevano dalla consapevolezza legata all'impostazione neo-comportamentista che fosse possibile programmare adeguatamente alcuni stimoli del docente per ottenere una risposta attesa, cioè un comportamento specifico che era la traduzione operativa di obiettivi formativi. Da ciò la necessità di avvalersi di classificazioni organizzate in sequenze lineari di obiettivi (tassonomie) e di operationalizzare gli obiettivi traducendoli in performance, che potevano essere osservate e misurate attraverso appositi prove di verifica, a cui potevano seguire rinforzi o recuperi.

L'emergere del paradigma della complessità e il superamento dunque della logica lineare sequenziale ha confermato quanto molti insegnanti intelligenti già avvertivano nella prassi: non sempre era possibili tradurre un obiettivo formativo generale in sequenze lineari di apprendimento e anche laddove fosse stato possibile, troppo erano le variabili in gioco in una situazione didattica per essere certi che il risultato sarebbe stato quello atteso.

Da qui l'adozione di una logica progettuale che rende protagonista il docente e la sua capacità di pilotare in modo strategico una situazione formativa, assumendo in modo critico e coerente alla situazione i diversi modelli di progettazione che la letteratura didattica ha proposto nel tempo, facendo sempre dell'osservazione e della valutazione strumenti preziosi per la revisione e la rielaborazione del progetto individuato.

Alla progettazione occorre pensare come a una procedura critico-metodologica mediante la quale analizzare e interpretare la complessità della realtà educativa, caratterizzata da molteplici variabili di natura personale, ambientale, sociale, istituzionale, culturale, per intervenire adeguatamente compiendo, dato il suo

carattere flessibile, dinamico, aperto, rettifiche, modifiche e integrazioni.

La progettazione si configura dunque come attività esplorativa, costruttiva, ricostruttiva, creativa volta alla ricerca, alla definizione e soluzione dei problemi in modo razionale e intenzionale.

Si può così parlare di un'intelligenza progettuale, in relazione alla quale il docente può scegliere, decidere, attribuire significato all'azione, riflettere sull'azione, alimentare le proprie azioni di speranza per il traguardo formativo, e di fiducia verso le possibilità di sviluppo degli alunni.

La progettazione si caratterizza dunque per la *problematicità*, nel senso che ogni scelta deve essere fondata sulla individuazione e soluzione dei problemi, per la *probabilità*, nel senso che il processo di insegnamento/apprendimento non contiene in sé certezza di sviluppo lineare e nelle procedure né certezza degli esiti, per *adattività*, nel senso di essere calata sulla specifica situazione e costantemente sottoposta a verifica ed eventualmente a costante rettifica delle procedure decise, per la *promozione dell'alterità*, nel senso che la progettazione accompagna la crescita dell'allievo verso l'autonomia, nella logica della contrattualità formativa.

I principi orientativi a cui essa si ispira sono: l'intenzionalità, la riflessività, la decisionalità, la organizzazione, la collegialità, la comunicabilità, la verificabilità e la costante tensione verso la ricerca, una ricerca sostenuta da una costante capacità di riflettere sulla pratica.

Uno degli elementi fondamentali della professione docente è infatti la capacità di riflettere costantemente prima dell'azione, in azione e sull'azione per trovare soluzioni pertinenti ai problemi, modificare costantemente l'azione stessa, le strategie adottate ma soprattutto il proprio punto di vista, le proprie scelte.

D'altra parte ciò che distingue una semplice esperienza da

un'azione intenzionale è sicuramente la capacità di esplicitare in modo chiaro le motivazioni che hanno guidato l'azione stessa e la capacità di realizzare l'azione, in relazione a un'opera costante di riflessione consapevole.

Bisogna però guardarsi da facili riduzionismi. Come dice Elio Damiano, l'azione non è essa stessa ricerca in quanto è produzione di eventi concreti, volti a introdurre cambiamenti desiderati in situazione; l'azione è locale, nel senso che è legata a uno specifico contesto, l'azione è soggettiva, espressione del soggetto e caratterizzata soggettivamente; in questo senso, l'azione è singolare, irripetibile, con una sua specifica temporalità. L'azione produce conoscenza ma in modo del tutto particolare, insieme gestuale, sensoriale, corporeo, emozionale, mentale, che coinvolge anche l'attore a livello inconscio, cognitivo e affettivo, una conoscenza che resta incorporata all'azione stessa, e che difficilmente riesce ad essere enucleata.

“Viceversa la ricerca non è azione... Anche quando la ricerca riguarda un'azione la ricerca è un testo – un documento in qualche forma codificata – che sta all'azione come il menù sta al pranzo: l'una si legge (o si decodifica in base a una legenda che fa da chiave, l'altra si agisce (o per analogia si mangia) Non c'è solo una differenza di sostanza: l'azione è infinitamente più ricca e complessa di qualsiasi ricerca la voglia dire. La ricerca è un sostituto dell'azione in forma di rappresentazione (rappresentazione, doppio dell'azione) che la riduce agli aspetti che giudica pertinenti allo scopo o che ritiene di dover esagerare per farli risaltare meglio” (E. Damiano, 2006, p. 190).

L'insegnante quindi fa ricerca non semplicemente perché riflette mentre agisce, quanto perché riesce a decontestualizzare l'azione e a leggerla e interpretarla alla luce di criteri esterni all'azione stessa.

Riprendendo l'impostazione di J. Dewey, l'insegnante fa ricerca non perché semplicemente fa esperienza, ma nella misura

in cui sperimenta il pensiero riflessivo. Il pensiero riflessivo è caratterizzato “dalla attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende” (Dewey, 1986, p. 68). Esso non è fantasmagoria, piuttosto è pensiero controllato in vista di un certo fine, in quanto mira a trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un’oscurità, di un dubbio, di un conflitto in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa.

In questo senso il pensiero riflessivo può essere opposto al pensiero di senso comune, che caratterizza molta esperienza didattica. Il pensiero comune non è costituito da un *corpus* organizzato di conoscenze scientifiche quanto piuttosto da un sapere pratico, da credenze prescientifiche o addirittura ascientifiche, ricavate in gran parte per imitazione sociale di modelli riconosciuti validi in un certo contesto, per esposizione alle pratiche attive e discorsive presenti e dominanti in certi contesti didattici sperimentati, condizionate dalle aspettative, desideri, opinioni ricorrenti.

Il sapere di senso comune, quello che J. Bruner riconduceva alla psicologia popolare, ha una sua forza emotiva e una pregnanza che lo rende fonte di pregiudizi, di difese di fronte al nuovo, di arroccamenti pretestuosi, in certo senso indubitabile e inattaccabile fino a che non si presenta nell’azione una situazione oscura che mette in crisi quanto ritenuto valido fino a quel momento.

Per questo è necessario lasciarsi condurre dalla riflessione verso approdi di conoscenza più complessi, sicuramente più difficili ma anche più significativi.

Anche la dimensione del tirocinio, che nel percorso di laurea che prepara futuri insegnanti, rappresenta l’esperienza della pratica diretta nella scuola, deve aiutare gli studenti non semplicemente a entrare in classe per guardare una situazione di lavoro

didattico o per analizzare in modo descrittivo i diversi elementi che compongono il sistema scuola, ma a osservare, a comprendere nel profondo, a costruire nessi tra le cose e i pensieri, tra le parole e i silenzi, tra le attese e la realtà.

Ciò permetterà loro di sperimentare una metodologia di ricerca educativa che li accompagnerà nel loro lavoro, aiutandoli a diventare professionisti riflessivi e per questo sempre più consapevoli.

È questo il terreno dove ci conduce la lettura di questo volume, dal titolo suggestivo, che offre al lettore la possibilità di rintracciare le cornici di sfondo di un percorso formativo che è stato realizzato nel modulo aggiuntivo per la formazione dell'insegnante specializzato per il sostegno del Corso di laurea in scienze della Formazione Primaria della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Perugia.

Attraverso le riflessioni e le provocazioni dell'autrice, Laura Arcangeli, e le testimonianze dei supervisori di tirocinio, tutti noi siamo messi di fronte alla complessità del conoscere in educazione e alla urgenza di sperimentare in prima persona la difficoltà ma anche l'irrinunciabilità della relazione e della responsabilità educativa.

Floriana Falcinelli

Introduzione

Questo progetto nasce dall'esigenza di riflettere sull'identità di un impianto metodologico che caratterizza l'azione educativa quando è intesa come incontro, scoperta dell'altro, riconoscimento delle diversità e delle identità delle persone che non sono riducibili ai loro bisogni speciali.

Il paradigma della complessità, la prospettiva fenomenologica, quella ecologico-sistemica sono le "boe" che abbiamo deciso di assumere per orientare un viaggio verso il mondo delle persone disabili attraverso un metodo di indagine plurale che garantisce l'essere in ricerca e legittima il continuare a porsi domande. Consapevoli che "sono legittime solo quelle domande che consentono di imparare dai diversi modi di conoscere, per approfondire e aumentare il numero delle possibilità di comprensione" (Peticari, 1996, p. 77), l'assunzione di responsabilità si connota come l'individuazione di strumenti per la ricerca e non solo come una riduttiva ricerca di strumenti.

È un viaggio difficile e faticoso, ma non intraprenderlo, non accettare la sfida dell'incontro, significa smarrire il senso dell'educare come cura dell'esistenza, come coevoluzione attraverso la ridefinizione del rapporto teoria-pratica e la riflessione sul personale posizionamento all'interno di un'esperienza. Spiegare ciò che ci è ignoto ci tranquillizza, ma il comprendere non può essere soddisfatto solo dalla individuazione di strumenti, tecniche e strategie sempre più raffinate, dal dare nomi alle cose, alla

realtà. Questa, infatti, non può essere colta tutta in una volta e definitivamente, non può essere dissolta nella tecnica perché non è funzionale al lasciar parlare l'altro da sé.

La doppia faccia della ragione tecnico-scientifica è stata mirabilmente esplicitata da Bateson, autore al quale ci siamo costantemente richiamati, non per avere una mappa che ne sostituisca altre ma come occasione per riflettere sui soggetti coinvolti nella relazione educativa e sul contesto nel quale questa si attualizza come sistema.

Focalizzare l'attenzione sul funzionamento interno, su come si costruisce l'equilibrio tra le parti, su come viene affrontato il cambiamento – ma anche sul modo in cui storicamente si entra in rapporto con un ambiente che provoca perturbazioni – ci consente di avere una chiave di lettura del senso che l'esperienza ha per il soggetto e contemporaneamente ci offre la possibilità di pensare e di ripensare il senso che le attribuiamo. Se tra interno ed esterno, tra noi e l'altro, c'è un rapporto ricorsivo di interdipendenza, si tratta, allora, di ricercare possibili percorsi che permettano di rintracciare le pertinenze tra il sé e l'altro all'interno di un sistema più ampio.

Pensare in termini di storia, di *storie*, significa leggere l'educazione come aiuto alla riappropriazione di sé da parte di ogni soggetto anche se diverso per età, sesso, cultura o perché disabile.

È imparare a tenere insieme l'uno e il molteplice, le parti e il tutto, l'interdipendenza e l'identità, l'apertura e la chiusura, l'appartenenza e l'integrazione, l'ordine e il caos.

La descrizione e la spiegazione non sono sufficienti a cogliere la realtà dove le regole di composizione non sono additive ma trasformatrici. Il tenere insieme ciò che in apparenza sembra separato significa quindi costruire una logica inclusiva, che vede nella struttura la possibilità di fecondazione delle differenze come in una "danza" di parti interagenti, dove le presunte incompatibilità si trasformano in referenti reciproci.

È una bussola metodologica quella che ci viene offerta, una cornice interpretativa che ci spinge a coniugare il conosciuto e il non-conosciuto-ancora, i diversi modelli interpretativi, le diverse competenze, la provvisorietà delle risposte.

È un rovesciamento del modo abituale di pensare, dei logori dispositivi ermeneutici che ci impediscono di vivere come risorsa quella che Piaget chiama *deriva della cognizione*, di sperimentare lo stupore di un bambino “che si emoziona davanti al sole, che va a dormire dietro la montagna”.

La relazione educativa ecologico-sistematica è sempre speciale perché sa cogliere la diversità per poter promuovere le differenze, la singolarità, la località e la temporalità, come afferma Morin, di ogni incontro; è un essere per gli altri attraverso la cura di sé, è un’assunzione di responsabilità esistenziale verso coloro che ci vengono affidati, dell’uomo per l’uomo: non per determinare, ma per rendere possibile.

La speranza, afferma Jonas, è la condizione dell’agire, dove il sapere trova la sua collocazione nell’etica e la responsabilità non è solo cura dell’oggi, ma anche del futuro. Cura sia per chi si sta formando – aiutandoli ad accettare la scommessa dell’educazione –, sia per chi chiederà loro di “fare delle scelte” e di non “proporre elemosine”, raccogliendo la sfida personale – e al tempo stesso professionale – di mettersi in gioco.

La solitudine non può essere l’unico sfondo delle scelte perché è necessaria la possibilità di frequentare modalità di relazione di pensieri diversi, di imparare nel confronto ad essere disponibili a rintracciare ciò che è impensabile, ora.

La precarietà, la vulnerabilità, la revocabilità propria di ogni essere vivente – suggerisce ancora Jonas – lo rendono oggetto esclusivo di cura ma, allo stesso tempo, ogni rapporto include la reciprocità, l’essere cioè destinatario della responsabilità di qualcun altro.

Occorre allora un ripensamento delle pratiche che promuo-

va l'intreccio di responsabilità, in un "luogo" dove la paura di sbagliare e la presunzione di conoscere possano convivere per diventare una intersoggettiva costruzione di significato, per andare oltre il fare esperienza e apprendere dall'esperienza.

Non si tratta di cercare una via di mezzo ma un sentiero diverso da quello abituale, dove non ci sono frammenti di conoscenza che, presi singolarmente, possono apparire o il tutto o irrilevanti, ma un intreccio di discorsi che diventano il punto di partenza e la cornice di una ipotesi progettuale *con-divisa*, un dominio consensuale di azioni che poggia su un'autentica cultura dell'integrazione.

C'è una condizione fondamentale perché ciò sia praticabile: è l'essere vigili affinché i discorsi non si strutturino come una mappa, un quadro definitivo all'interno del quale chiudere un territorio, come un quadro "di parole, cifre o figure, mentre ciò che descriviamo sarà di carne, sangue azioni" (Bateson, 1993, p. 44).

Purtroppo ancora oggi il mondo della disabilità è spesso, troppo spesso, solo un mondo di parole: le parole della normativa, le parole del dover essere, le parole delle diagnosi, le parole delle previsioni, le parole dei documenti, le parole dei progetti; e tutte queste parole diventano una gabbia che soffoca la possibilità di sperimentare l'ascolto, il silenzio, l'attesa che ci consentono autenticamente di accogliere e la presenza dell'altro, il *suo* esser-ci al mondo, le sue parole e i suoi silenzi e il *nostro* esser-ci al mondo. Entrambi esigono di narrarsi e di essere narrati, ognuno di essere una storia connessa con altre storie che chiede di essere senso prima ancora di essere significato, di essere un poter-essere.

“Come noi conosciamo le cose in genere”: G. Bateson

1.1. *Il problema epistemologico*

Gregory Bateson, nato a Cambridge nel 1904, inizia il suo percorso con studi in ambito biologico per poi cimentarsi in ricerche in ambito antropologico, affascinato dall'assaporare “il sapore della cultura”, dal cogliere l'importanza che i fattori emotivi rivestono nei rapporti umani, per iniziare a riflettere sul problema della natura della spiegazione, sul rapporto tra uomo e natura.

Emigrato in America nel 1939, è attratto dalle ricerche sulla teoria dell'informazione, sui sistemi, sulla logica e la matematica, sulle discipline che sono a fondamento della cibernetica.

L'approccio interdisciplinare avvicina lo studio delle scienze della natura a quelle sociali e spinge verso la formulazione di un nuovo modo di intendere l'epistemologia, i modi di acquisizione delle conoscenze, come “un grande ponte che collega tutte le branche del mondo dell'esperienza intellettuale, emotiva, osservativa, teorica, verbale e non verbale”. Dal punto di vista dell'epistemologia, la conoscenza, la sapienza, l'arte, la religione, lo sport e la scienza sono collegate. Ci distacciamo da tutte queste discipline per studiarle e, tuttavia, siamo proprio nel centro di ciascuna di esse (Bateson, 1980).

Si interessa e fa esperienza in ambito psichiatrico in quella che viene ricordata come la Scuola di Palo Alto in California, centrando la sua attenzione sui problemi della comunicazione e avvertendo la necessità di riformularne il paradigma di fondo.

È di estrema importanza l'ipotesi, elaborata in questi anni, del doppio vincolo, del doppio legame che si può rintracciare in comportamenti, e quindi anche in manifestazioni verbali, caratterizzati dalla contraddittorietà e perciò forieri di una situazione di incertezza nel destinatario dei messaggi. Se questi, definita "vittima", è altamente esposto a strutture di sequenze di due ordini logici che si negano a vicenda, senza che abbia la possibilità di sottrarvisi, perché si trova "vincolato", può strutturare un processo di sviluppo patologico, essere costretto cioè a discriminare in modo errato i messaggi. Intrappolato in un contesto comunicativo paradossale, incapace di discriminare i contesti, non costruisce la possibilità di comunicare sulla comunicazione, di attribuire il giusto significato a ciò che gli altri dicono e fanno e di esprimere ciò che egli stesso intende. Si perde così la capacità di connettere noi stessi al mondo.

Nel 1960 Bateson interrompe il rapporto con il gruppo di Palo Alto per divergenze sull'approccio terapeutico e perché sempre più interessato ad analizzare i rapporti formali che caratterizzano i processi dell'evoluzione biologica e questi con i processi dell'apprendimento.

Quello che Bateson inizia ad impostare è il problema di *come noi conosciamo le cose in genere*. "Nel pronome *noi* comprendo, naturalmente, la stella di mare e la foresta di sequoie, l'uovo in corso di segmentazione e il Senato degli Stati Uniti. E fra le *cose in genere* che queste creature conoscono, ciascuna a suo modo, comprendo: come crescere secondo una simmetria pentagonale, come sopravvivere a un incendio nella foresta, come crescere mantenendo la stessa forma, come inventare e guidare un'automobile, come contare fino a sette e così via. Me-

ravigliose creature dotate di conoscenze e abilità quasi miracolose! Soprattutto, vi comprendevo come evolvere, poiché mi pareva che tanto l'evoluzione quanto l'apprendimento dovessero conformarsi alle stesse regolarità formali o, come si dice, leggi. Insomma, cominciavo a usare le idee [...] per riflettere non sul nostro sapere, ma su quel *più ampio sapere* che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e le commissioni e i consigli umani" (Bateson, 1979, p. 16).

Egli ravvisa la necessità di trovare un punto di incontro tra il pensiero filosofico astratto e formale, da una parte, e la storia naturale dell'uomo, dall'altra, e diventa uno dei protagonisti della svolta epistemologica del Novecento, del passaggio cioè da un'epistemologia classica, risalente a Galilei, che attribuisce alla scienza il compito di creare una teoria universale, in grado di spiegare definitivamente la realtà, di prevederla e predeterminarla, a un'epistemologia della complessità.

A questo proposito, ricco di sollecitazioni è lo studio di Cini *Dialoghi di un cattivo maestro*, in cui il problema epistemologico è presentato attraverso il dialogo tra l'autore e tre giovani studenti.

Come e perché il mutare delle situazioni, degli eventi che hanno un unico passato, si proietta in un futuro sempre aperto alla molteplicità di esiti possibili? È così, egli dice, anche per la scienza, il cui modo di guardare il mondo varia dai momenti storici vissuti. Questo diverso punto di vista, dopo un periodo più o meno lungo, sarà adottato da un numero di persone sempre maggiore, poiché scorgerà in esso la possibilità di affrontare problemi che prima sarebbe stato addirittura impossibile formulare. Un poco alla volta, non riconoscendone più i vantaggi, il vecchio punto di vista verrà abbandonato.

È dunque in questi termini che imposta il confronto tra Galilei e gli aristotelici: Egli nega "che il famoso metodo, consistente, secondo lo stesso Galileo, nel mettere insieme sensate esperien-

ze e dimostrazioni certe, cioè logicamente inoppugnabili, abbia quel carattere di ricetta universale ed eterna per raggiungere la verità che gli viene attribuita nei libri di scuola” (Cini, 2001, p. 143).

Si capisce che il contrasto va ricercato non sul metodo, ma sul modo antitetico di concepire il mondo; e sono, appunto, gli scienziati che decidono il tipo di rappresentazione atto a spiegare i fenomeni verso i quali rivolgono la loro attenzione. Il tipo di rappresentazione data da Galilei è basata sul linguaggio matematico, perché vede nel cosmo una *struttura matematica* e solo chi conosce questo linguaggio è in grado di decifrare il mondo dei fenomeni che si rivelano regolari e ripetibili.

E invece non è il metodo matematico che ci permette di scoprire come è fatto il mondo ma la convinzione che esso sia fatto in un certo modo ci induce a selezionare solo gli aspetti considerati rilevanti per la conferma delle nostre ipotesi.

Il perché questa visione della realtà naturale sia stata universalmente accettata è probabilmente dovuto al fatto che essa è stata funzionale all'esigenza di dominare la natura e, soprattutto, la materia non vivente. Ciò non significa che la natura sia uguale al modello che abbiamo pensato.

In primo luogo la fisica, guidata dall'idea “riduzionista”, condivisa ancora oggi da molti scienziati, crede nella possibilità di spiegare la molteplicità dei fenomeni in base a poche leggi universali che rendano ragione delle interazioni tra le parti costituenti la materia, quelle più elementari; perciò questa tiene conto soltanto di sistemi e di fenomeni isolati, recisi da “tutti i legami che a priori connettono il fenomeno o il sistema considerato al contesto più ampio” (Longo, 2001, p. 26). Al contrario, nel campo dell'informazione e della comunicazione è impensabile prescindere dal *contesto*. Esso va inteso come un complesso di relazioni che permettono di dare significato alle parole, alle azioni, ai fenomeni che vi si collocano.

Longo fa notare come, dalla semplice esperienza della lettura, ci si possa rendere conto dell'impossibilità di eliminare il contesto. "Ogni lettera è inserita in una sillaba, ogni sillaba in una parola, ogni parola in una frase e così via; e ciascun elemento riceve il proprio significato da tutti i contesti più ampi, cioè dagli elementi di livello superiore di cui è parte. Come si vede, in genere esistono più contesti, di ampiezza diversa, contenuti l'uno nell'altro. Inoltre si osservi che se la parola riceve il suo significato dalla frase, la frase a sua volta lo riceve dalle parole che la compongono" (Longo, 2001, p. 26).

Il contesto è ciò che dà significato agli elementi che vi trovano parte, alle parole e alle azioni, non solo per quanto riguarda la comunicazione umana, le relazioni, ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente, "compreso ciò che dice all'anemone di mare come deve crescere e all'ameba come fare il movimento successivo" (Bateson, 1984, p. 30).

È il contesto che ci permette di descrivere anche i processi in lontana relazione tra loro, è ciò che *connette* in modo pertinente le sequenze del più ampio processo evolutivo, che dunque vale per tutti i processi mentali.

Processi che, parimenti ai contesti, debbono essere intesi non in termini lineari, ma circolari, dove gli elementi, i rapporti ricevono significato da ciò che si colloca su un gradino logico superiore e viceversa, così come la parola riceve il suo significato dalla frase, la frase a sua volta lo riceve dalle parole che la compongono.

Pensare il mondo in modo lineare ha da sempre costituito una notevole facilitazione: niente di più significante dell'idea di 'A' come causa di 'B' e 'B' di 'C', e così via. Eppure, secondo una visione circolare, è possibile che 'C' sia causa di 'A', un'eventualità questa che introduce una concezione ben più complessa del mondo, dove il concetto di retroazione assume un'importanza fondamentale.

Il concetto, sviluppatosi in ambito cibernetico, della retroazione, o feedback, positivo o negativo, proprio di ogni sistema, è l'esplicitazione di come la variabile d'uscita (output) di un sistema, influenzando quella di ingresso (input), faccia sì che il sistema confronti l'output con il proprio scopo e corregga la sua azione.

La retroazione permette il controllo del sistema grazie alla reinserzione nel sistema stesso delle conseguenze del suo comportamento, funge da regolatore perché consente al sistema di mantenere la propria organizzazione mediante l'equilibrio dei suoi elementi, cioè di autoregolarsi durante il proprio funzionamento.

Il funzionamento del termostato, che costituisce un esempio di autoregolazione mediante retroazione, rende conto della connessione univoca che si instaura tra variabile in entrata e variabile in uscita e viceversa. Il grado di complessità aumenta quando è presente un elemento nuovo che spinge alla ricerca di una risposta, da parte degli elementi del sistema, tale da conservarne la coerenza complessiva. Il sistema si autoregola, ogni nuova informazione è inglobata e così è garantito uno stato stabile che è autoreferenziale. Lo stesso procedimento lo ritroviamo in tutti quei fenomeni che si verificano nell'ambito dei contesti comunicativi, di quei fenomeni dell'evoluzione e dell'apprendimento, caratterizzati dalla presenza di circuiti di retroazione con un elevato grado di complessità e definiti grandi tautologie. La *tautologia* è una proporzione nella quale il predicato ripete il concetto già contenuto nel soggetto, è un circolo vizioso dove la spiegazione contiene solo le informazioni che si trovano nella descrizione. «La «proiezione» asserisce implicitamente che i legami che tengono insieme la tautologia corrispondono a relazioni presenti nella descrizione [...] così come io l'ho definita, è un corpo di proporzioni legate insieme in modo tale che i legami *tra le proposizioni* siano necessariamente validi. [...] si è sempre

dentro i confini della proposizione introdotta dal *se*, fornita non dai dati, ma da noi stessi, dalla nostra personale epistemologia [...]. Dal modo con cui il ricercatore conduce la sua ricerca, si può arguire a quale tipo di scoperta può giungere; e sapendolo, si può sospettare che quella scoperta, sia ciò che, segretamente e inconsciamente, egli desidera" (Bateson, 1984, pp. 114-116; 120).

Gregory Bateson, secondo Manghi, ci offre "una lezione di stile", non per proporci il mondo com'è, ma come è possibile che noi lo vediamo. Questo perché il problema di come sono le cose, di che cosa è l'essere, la persona o il mondo, il problema ontologico, va di pari passo con quello di come conosciamo qualcosa, il problema epistemologico. "Nella storia naturale dell'essere umano vivente, l'ontologia e l'epistemologia non possono essere separate. Le sue convinzioni sul mondo che lo circonda determineranno il suo modo di vederlo e di agirvi, e questo suo modo di sentire e agire determinerà le sue convinzioni sulla natura del mondo" (Bateson, 1984, p. 134).

Occorre un modo nuovo di relazionare le cose secondo i parametri dell'estetica, intesa da Bateson "come riconoscimento di una somiglianza di un pattern che ci connette a ciò che osserviamo" (Brunello, 1992, p. 10); mentre proviamo ad interpretare la realtà di cui non conosciamo la natura intrinseca dei suoi elementi, possiamo stabilire un ordinamento sulla base di modelli (*patterns*), considerati non come "entità statiche presenti *nelle cose* – ma costruzioni dell'osservatore, *immanenti alla relazione osservatore-osservato*" (Brunello, 1992, p. 118).

Noi conosciamo attraverso ipotesi precostituite, attraverso presupposti, strumenti concettuali che guidano la nostra interpretazione, ma facciamo fatica a riconoscerne l'esistenza perché sono parte di noi e così ci precludiamo la possibilità di oltrepassare le barriere imposte dalle nostre idee, rimanendo confinati in una epistemologia che pone ancora l'individualità come metro

di misura della conoscenza. Da una parte ci sono io, dall'altra si situa la realtà esterna, le persone, la natura vivente, le cose, più o meno importanti in base alle risposte che alle mie esigenze riesce a dare. Così facendo, creiamo un rapporto dualistico tra ciò che è dentro e ciò che è fuori, avendo invece ognuna delle parti caratteristiche intrinseche piuttosto stabili. La mancata coscienza dei propri presupposti e di quelli del resto del mondo ostacola, e spesso impedisce, di considerare il proprio come uno dei possibili modi di interpretare la realtà, di contemplare l'esistenza di altre modalità di relazione, che emergono dall'accostamento, dalla combinazione degli elementi appartenenti a questa stessa realtà, intesa dunque, come sistemica, ci impedisce cioè di guardare alla relazione come migliore fonte di conoscenza.

Bateson non ci spinge a “conoscere *di più* i contesti in cui viviamo, ma a conoscerli *in un altro modo*. In un modo che ci riveli la parzialità del nostro sguardo, senza con ciò annullarla, ma ponendola in una prospettiva più ampia. A lasciarci sorprendere, piuttosto che rassicurare, da quanto, nei contesti in cui viviamo, ci risulta più familiare. E dunque, non a conoscerli di più, questi contesti, ma a vederli – ogni volta – con altri occhi. A conoscerli – ogni volta – per la prima volta” (Brunello, 1992, p. 10).

“L'uomo vivente è quindi imprigionato in una trama di premesse epistemologiche e ontologiche che, a prescindere dalla loro verità e falsità ultima, assumono per lui carattere di parziale autoconvalida [...]. Ma questi termini non riescono a rendere l'idea che ciò che importa è un insieme d'ipotesi e premesse abituali, implicite nella relazione tra l'uomo e l'ambiente, e che queste premesse possono essere vere o false (Bateson, 1998, pp. 362-363).

Ciò che conta è la relazione tra noi e l'ambiente, entrambi caratterizzati da presupposti; sono le interazioni tra le parti regolate da una causalità circolare: ogni evento dà origine a una

risposta che ha un effetto di ritorno, divenendo essa stessa causa di un'ulteriore interazione e così via.

I rapporti tra mente e natura, sono tali che ogni processo evolutivo e storico non può essere colto se si prescinde dai cambiamenti che apporta continuamente il nostro ruolo di osservatori.

Emerge così l'importanza della figura dell'osservatore che, come parte attiva dei sistemi di interazione, segmenta il mondo, stabilisce relazioni ed evidenzia differenze e somiglianze. Cadono le ipotesi del riduzionismo (comprensione del tutto a partire dalle parti) e dell'olismo (comprensione del tutto spesso a scapito delle parti), perché entrambe coltivano l'illusione dell'esistenza di un luogo privilegiato di osservazione. Invece, privilegiando un tipo di spiegazione circolare, ove per tentare di comprendere un fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti, facendo proprio il contributo della teoria dei sistemi, si sottolinea l'inevitabile molteplicità dei punti di vista e si sposta l'attenzione dal problema del controllo che un osservatore esercita sull'oggetto osservato a quello della interconnessione tra sistemi.

Si svelano, così, modi imprevisi di intendere la relazione tra le parti, la possibilità di dare significati diversi al contesto, di attivare un autentico processo di conoscenza.

1.2. *La mente, ovvero la struttura che connette*

Gregory Bateson nel 1972 pubblica un'antologia di saggi, scritti nell'arco di trentacinque anni, con il titolo *Verso un'ecologia della mente*, ove propone un nuovo modo di intendere le idee, le informazioni che, diffondendosi all'interno di un sistema mentale, regola e controlla la funzione delle sue diverse parti, ossia i processi che in questo sistema hanno luogo. Si tratta di informazioni che determinano cambiamenti reciproci tra la

parti del sistema, perché sono interdipendenti, si incontrano e si scontrano, hanno una vita e muoiono se non si armonizzano con le altre.

Il concetto di mente elaborato dall'Autore sembra riunire in un complesso unitario fenomeni apparentemente molto diversi ma in realtà assai vicini dal punto di vista della loro organizzazione e del loro funzionamento: il linguaggio, l'apprendimento, l'evoluzione biologica, i rapporti umani, la vita stessa. È un'unità sistemica, una struttura che connette un aggregato di parti interagenti, di idee; è uno strumento per "pensare" quei processi che governano l'interazione fra idee di vario tipo, all'interno di una nuova epistemologia, dove ciò che conta è la relazione, il rapporto tra le cose, la struttura che collega i vari fenomeni, secondo quella che egli chiama "ecologia della mente": "Un modo nuovo di pensare la natura dell'ordine e dell'organizzazione nei sistemi viventi, un corpo teorico unificato, tanto comprensivo da illuminare tutti i settori particolari della biologia e del comportamento. È interdisciplinare, ma non nel senso semplice e ordinario di consentire uno scambio di informazioni attraverso i confini delle discipline, bensì di permettere la scoperta di strutture comuni a molte discipline" (Bateson, 1980, p. 17).

"L'ecologia delle idee, l'ecologia della mente [...] non ha un *corpus* organico perché scarso interesse si è mostrato a rispondere a domande quali: come interagiscono le idee, quali le conseguenze di queste interazioni, perché alcune idee sopravvivono a scapito di altre?" (Bateson, 1988, p. 467).

Negando l'esistenza di una mente suprema, l'autore cerca di evidenziare le principali tappe che il concetto di mente ha percorso all'interno del pensiero evoluzionistico.

Lamarck, considerato dall'autore il più grande biologo della storia, determinò, in biologia, un capovolgimento di prospettiva al pari della rivoluzione copernicana, introducendo la questione della natura della mente individuabile nel mondo biologico. La

questione, abbandonata dagli evoluzionisti ottocenteschi e ripresa nella metà dello scorso secolo con la nascita della scienza cibernetica, affronta il tema del modo in cui un sistema, composto di molte parti, possa far fronte a un procedimento complesso, tale da correggere le irregolarità e mantenere una posizione di equilibrio; "E dopo questa scoperta si sa che, ovunque nell'universo s'incontri questo genere di complessità, si ha a che fare con fenomeni mentali" (Bateson, 1988, p. 467).

Quando si valuta un comportamento, un'organizzazione o un sistema biologico, ci troviamo di fronte a sistemi autocorrettivi nei confronti di ciò che disturba, che esplicano la loro azione al fine di mantenere lo status quo di qualche sua componente. La cibernetica, la teoria dei sistemi, la teoria dell'informazione permettono l'unificazione delle scienze naturali e di quelle sociali, un cambio di prospettiva perché grazie ad esse "cominciamo ad avere una base formale che ci permette di riflettere sulla mente [...]. Possiamo ora dire (o, per lo meno, cominciare a dire) che cosa pensiamo sia la mente" (Bateson, 1988, p. 490).

Quello prospettato è un cambiamento epistemologico, un modo nuovo di pensare e conoscere la storia dell'uomo, assumendo la teoria come strumento per pensare e non per essere meramente applicata.

Il quadro teorico offerto ci fornisce un sostegno per poter pensare i fenomeni della vita, rovesciando quelle posizioni che, ignare della natura cibernetica dell'io e del mondo, li segmentano in piccoli frammenti che presumiamo possano rispecchiare la totalità sistemica in cui siamo immersi. L'errore non consiste tanto nella segmentazione della realtà, nel dare rilievo, in base a certe ipotesi e a determinati contesti, ad alcuni aspetti piuttosto che ad altri. Questo avviene perché l'osservatore non sa cogliere l'azione quale un elemento ritagliato dall'osservatore nel flusso del comportamento di un individuo, dell'interazione tra due o più individui: così come vede quello che si aspetta di vedere, egli

agisce anche in base al modo in cui vede le cose. L'errore fondamentale lo si commette quando alle teorie si attribuisce il potere di funzionare come leggi universali, quando si crede che l'interpretazione che, attraverso esse, diamo del mondo abbia una corrispondenza oggettiva nella realtà, senza riflettere sul fatto che la mappa non è il territorio, ma una sua parziale rappresentazione. Punto centrale di questo cambiamento epistemologico è il concetto di unità mentale che ci permette di cogliere i rapporti che legano un organismo al suo ambiente. "Insieme con un organismo flessibile, si deve considerare anche un ambiente flessibile [...]. L'unità di sopravvivenza è il complesso flessibile organismo-nel-suo-ambiente" (Bateson, 1988, p. 491). È un sistema complesso in cui l'azione effettuata da una parte di esso, si ripercuote sull'intero sistema secondo un meccanismo di autocorrezione che tende all'equilibrio, cioè, a far sì che, qualora intervengano variabili di disturbo, esse siano assimilate dal sistema mediante continui aggiustamenti delle altre variabili. L'organismo e il suo ambiente vivono in una combinazione di concorrenza e dipendenza reciproca: se si mantengono entro valori accettabili per il sistema, l'equilibrio è mantenuto, altrimenti si avrà un cambiamento. Tuttavia, in casi estremi, il cambiamento, che è un sorta di apprendimento, può permettere ad alcune variabili di assumere un andamento esponenziale che, se non sarà mantenuto entro certi limiti, causerà il collasso dell'intero sistema: "I riflessi della respirazione non sono attivati nella penuria di ossigeno, ma da un eccesso relativamente innocuo di CO². Il subacqueo in apnea che impara a ignorare i segnali di eccesso CO² e prolunga la sua immersione per avvicinarsi allo stato di penuria di ossigeno corre gravi rischi" (Bateson, 1988, p. 483).

L'uomo, spesso incapace di vedere i suoi rapporti con l'ambiente, se non secondo la propria prospettiva, può intervenire introducendo variabili che, magari, si rivelano efficaci per la risoluzione immediata di un problema, ma che, contempora-

neamente, vanno ad incidere sull'equilibrio di altri sottosistemi costretti a modificare il proprio assetto secondo una catena circolare. Succede che il mondo dei viventi si adatta a quello che precedentemente era un provvedimento immediato e che, solo successivamente, si rivela come un danno. Così concepita l'unità di sopravvivenza evolutiva risulta coincidere con l'unità mentale e il sistema cibernetico circuitale è, di fatto, l'unità mentale più semplice. Si tratta di un sistema che, come si è visto, elabora l'informazione ed è capace di apprendimento cioè completa il procedimento per tentativi ed errori.

Se si vuole spiegare, comprendere qualcosa del comportamento umano bisogna tener presente che, alla base di tutto, vi sono sempre circuiti totali e perciò occorre delimitare il sistema mentale in funzione del livello di osservazione che si ritiene adeguato per tale comprensione: "Se ciò che si vuole tentare di spiegare è un dato elemento di comportamento, ad esempio la marcia del cieco, allora a questo scopo sono necessari la strada, il bastone e l'uomo; la strada, il bastone, e così via, circolarmente. Ma quando il cieco si siede per mangiare, il bastone e i suoi messaggi non saranno più pertinenti (se è il mangiare che si vuole capire)" (Bateson, 1988, p. 500).

Un cieco che si muove con l'utilizzo del bastone, estende il proprio sé al bastone che diviene lo strumento che gli permette di ricevere delle informazioni, "trasformate di differenze", sulla strada e su ciò che lo circonda. Tuttavia, se ad interessarci non è la marcia, ma l'azione del mangiare, le informazioni trasmesse dal bastone non sono più pertinenti alla comprensione della nuova situazione. Ogni sistema così selezionato, in base a certi fini e presupposti, è la mia mente, la mente individuale e questo sistema è compreso in uno più ampio, secondo un ordine gerarchico, in cui ogni gradino non può essere pensato "come un pezzo tagliato via e visto in opposizione alla matrice circostante" poiché la "mente", nella sua accezione più ampia, è la

“struttura che connette” ciascun sottosistema appartenente ai diversi livelli.

La mente è un aggregato di parti e componenti interagenti. Se fossero ammesse entità indivisibili più piccole aventi qualche forma di tensione mentale, significherebbe ammettere “che esistono nell’universo complessità di azioni inesplicabili, perché sussistono indipendentemente da qualunque complessità strutturale alla quale potrebbero essere considerati immanenti. Senza differenziazione tra le parti non ci può essere differenziazione di eventi o di funzione” (Cini, 2001, p. 16).

Senza differenziazione delle parti sarebbe come ammettere che la “totalità” è in ognuna delle entità più piccole, perciò non vi sarebbe più alcun limite che indichi il grado di complessità al di sotto del quale non vi sono processi mentali. Così “cadrebbe la ragione stessa di tutta l’opera di Bateson: rintracciare ciò che differenzia i diversi livelli di organizzazione dell’esistente, analizzare le proprietà che caratterizzano i sistemi mentali e permettono di classificarli, insomma scoprire in che modo la complessità della struttura e complessità della funzione si riflettono l’una nell’altra” (Cini, 2001, p. 16). Poiché non si dà mente al di fuori dell’interazione, ciò che conta è il processo e i confini della “mente” non sono delimitati dalle parti fisiche, ma tracciati dal processo stesso che li riguarda. La “marcia del cieco”, esempio già citato, costituisce un sistema mentale in cui ciò che conta, al livello più semplice, è il processo di interazione tra l’individuo, il bastone e la strada.

L’interazione fra le parti della mente è attivata dalla differenza, perciò la relazione che si stabilisce risulta una differenza ed è questa differenza tra le due parti che spiega la reazione di una terza a cui si può dare il nome di ricevente.

Ogni evento non è caratterizzato dal fatto in quanto tale, dall’evento materiale, ma dalla struttura che lo connette al complesso ambientale del quale è parte, cioè dall’informazione che

scaturisce dal confronto tra la parte interessata e il più ampio contesto in cui si inserisce, pertinente con ciò che vuole spiegare. È la relazione che ci permette di comprendere il modo in cui si struttura la realtà, consapevoli che ogni realtà comprende tante opportunità di configurazione quante sono le differenze. “Vi è un numero infinito di *differenze* [...] da questa infinità noi ne scegliamo un numero limitatissimo, che diviene informazione. In effetti ciò che intendiamo per informazione (per unità elementare d’informazione) è una *differenza che produce differenza* [...]” (Bateson, 1988, p. 493).

In altre parole, tra le infinite differenze potenziali occorre scegliere quelle efficaci nel processo mentale considerato, e cioè quelle capaci di produrre una differenza. Ecco l’esempio utilizzato da Bateson: “Se vi faccio notare la differenza tra il gessetto e un pezzo di formaggio, tale differenza influirà su di voi: vi spingerà forse a non mangiare il gessetto o forse ad assaggiarlo per verificare la mia asserzione. La sua natura di non-formaggio è diventata una differenza efficace. Ma ci sono milioni di altre differenze – positive e negative, interne ed esterne al gessetto – che rimangono latenti e inefficaci” (Bateson, 1984, p. 135).

L’altro aspetto che Bateson sottolinea è che quando si parla di differenza e informazione si ha a che fare con entità astratte, con idee. E l’idea non ha collocazione nel tempo e nello spazio. La differenza non è nel gessetto né nel pezzo di formaggio e nemmeno nello spazio tra i due. Lo stesso vale per il tempo; questo non appartiene ai due elementi; semmai è il nostro tempo, quello di cui si ha bisogno per fare il confronto. La differenza, inoltre, non è sostanza perché non può esserle attribuita nessuna qualità materiale e non può essere pensata nemmeno come energia. Quando ci si immerge nel mondo della comunicazione, dell’organizzazione, della relazione, in breve, della mente, “il nulla – ciò che non esiste – può essere una causa”, così come la mancata risposta a una lettera, un silenzio, etc.

Le idee sono tutto ciò che possiamo conoscere: c’è isomor-

fismo tra i sistemi mentali, cioè la nostra mente è strutturata e funziona come la natura e per questo può comprenderla.

Il processo mentale richiede catene di determinazione circolari più complesse. In un sistema circolare, ciò che accade in un punto qualsiasi del sistema ha effetti che, facendo il giro completo, possono determinare cambiamenti nel suo punto di partenza. Caratteristica della circolarità è il cambiamento continuo delle singole parti attraverso adattamenti reciproci.

Ad esempio in una famiglia ove è presente un soggetto con schizofrenia, il tipo di relazione che caratterizza i componenti è costituito da un meccanismo formato “da quei cambiamenti tramite i quali la famiglia, magari poco a poco, si organizza (cioè limita i comportamenti dei singoli componenti) in modo da adeguarsi alla schizofrenia” (Bateson, 1984, p. 306).

La ricerca della limitazione dei comportamenti è necessaria per dare “stabilità” al sistema: per evitare cambiamenti irreversibili si mettono in atto piccoli cambiamenti strutturali.

Inoltre, nel processo mentale, gli effetti della differenza sono versioni codificate della differenza precedente. Una differenza può diventare una fonte d’informazione purché sia immessa in un circuito e possa generare dei cambiamenti. Pensando al rapporto che esiste tra mappa e territorio, la prima appare come rappresentazione delle differenze che riusciamo a cogliere nel secondo; “noi vediamo la mappa come una specie di effetto che assomma le differenze, che organizza le notizie di differenze del «territorio»” (Bateson, 1984, p. 149), del quale nella mappa non potremmo avere la specificità, la cosa in sé.

La mappa non è il territorio, l’effetto non è la causa. La teoria, la mappa non è certamente inutile, offre chiarezza al pensiero, lo rende univoco, ma quando incontro l’altro, questo altro, se non assumo un mio atteggiamento di autoreferenzialità, mi rendo conto che ciò che imparo di e su questo altro non era contenuto nella mappa perché non poteva contenerlo e nello stesso tem-

po che devono imparare con l'altro, perché egli stesso propone, chiede un modo di essere conosciuto.

"Viviamo in una vita dove ciò che percepiamo è forse sempre la percezione delle parti, e le nostre congetture sulle «totalità» vengono di continuo verificate o contraddette dal successivo presentarsi di altre parti. Forse le cose vanno in modo che le *totalità* non possono mai presentarsi: perché *ciò* implicherebbe una comunicazione diretta" (Bateson, 1984, p. 154).

La fede che noi uomini riponiamo nelle nostre facoltà intellettive ci fa credere di scorgere la totalità, mentre, invece, non riusciamo che a cogliere solo piccoli frammenti di una realtà molto più complessa. Noi pensiamo e agiamo sulla base di codificazioni che mettiamo in atto, cioè delle relazioni che stabiliamo esserci tra una causa e un effetto, tra un territorio e una mappa, tra la cosa in sé e come noi ce la rappresentiamo. Cogliamo nelle situazioni caratteristiche simili e così risaliamo a una stessa tipologia di cause.

Nessun effetto, però, può essere simile alla sua causa, perché ogni messaggio va considerato come una codificazione di ciò che l'ha preceduto e, quindi, non può mai coincidere con la fonte da cui proviene. Significa che tra un messaggio e un referente sussiste sempre una relazione che, se regolare, solo in parte è possibile prevedere, ma che non è mai lineare. È per questo motivo che nella relazione tra due organismi è necessario che l'uno sappia il significato delle indicazioni dell'altro; il destinatario, deve far propria una classe di informazione che gli fornirà le giuste indicazioni per codificare i suoi messaggi. Nella comunicazione c'è un contenuto esplicito di un messaggio e uno di relazione che l'accompagna e che indica al destinatario il contesto entro il quale il messaggio stesso va interpretato, così che il significato di un comportamento cambia in un contesto diverso (Cini, 2001, pp. 195-196).

1.3. *L'ecologia dell'educazione*

Gregory Bateson, abbiamo visto, pone a fondamento della sua concezione epistemologica una ecologia della mente intesa come un modo nuovo di pensare l'ordine e l'organizzazione nei sistemi viventi. Nella sua accezione letterale, per ecologia si intende lo studio dei rapporti reciproci tra organismi viventi e ambiente circostante e le conseguenze di tali rapporti. L'autore usa come esempio l'evoluzione del cavallo. Questa, afferma, non può essere il frutto dell'adattamento del solo *Eohippus* alla vita delle pianure erbose perché anche queste hanno seguito di pari passo quella degli zoccoli e dei denti del cavallo. È il contesto, costituito dall'animale e dall'ambiente, che si evolve; permane, cioè, una costanza nella relazione tra i due elementi, attraverso forme di adattamento l'uno verso l'altro e viceversa, momento per momento. Nei sistemi viventi non sono rintracciabili, quindi, solo meccanismi di ordine genetico, ma anche proprietà di adattamento intelligente.

La chiave metodologica che viene proposta è una lettura di tipo circolare.

Come afferma Manghi, "Il 'mio' Bateson ha poco a che vedere con quella vulgata corrente che gli attribuisce la paternità di armoniosi principi universali capaci di spiegare ogni fenomeno. La strada che percorre tale vulgata, proietta verso nuove visioni globali della realtà, e cioè verso risposte alternative a quelle predominanti in ordine al che fare non è di quelle in cui ci si possa imbattere in Bateson. L'ecosistema è un'altra cosa. Rifugge la «strada maestra» del cercar risposte, frequentata da predicatori, terapeuti e scienziati che si prodigano a prometter salvezze, guarigioni e certezze, nell'aldiquà o nell'aldilà. Predilige le 'strade traverse', battute dagli esploratori di domande, le strade che non conosci, nel senso di S. Giovanni della Croce, che devi prendere se vuoi giungere al luogo che non conosci" (Manghi S., 1990, p. 68).

Percorrere "strade traverse" significa assumere il rischio di mettere in discussione le proprie certezze, le proprie abitudini mentali; abbandonare quelli che Bateson chiama principi "dormitivi", poiché non lasciano spazio alle domande; essere consapevoli dei limiti della nostra conoscenza, senza per questo delegare ad altri la proposizione delle richieste.

La prospettiva ecosistemica richiede un ripensamento dei modi distruttivi di concepire l'ambiente e anche il nostro pensare, le nostre abitudini mentali. Il concetto di ecologia della mente così elaborato è foriero di numerose implicazioni sul piano educativo. Emerge un'idea di educazione come arte, come processo creativo che utilizza sì, le mappe per non perdersi nell'imprevedibile territorio della vita, ma sa anche tacitarle per poter incontrare un territorio, per comunicare con esso.

Educare ed essere educati è un unico processo che non può trovare posa e che prende forma in base al nostro modo di pensare la vita, che include anche delle scelte di carattere estetico, poiché il processo mentale opera attraverso un "filtro creativo" in base al quale attribuiamo alle cose alcune forme piuttosto che altre. Dice Demetrio: "Formazione 'buona e felice' sarà pertanto quella che pone l'apprendere nella condizione di trarre giovamento da tutto ciò che incontra, stabilendo nessi" (Demetrio, 1996, p. 191). È solo nel creare connessioni, rapporti fondati sulla reciprocità, che possiamo strutturare un'ecologia delle idee che ci permette di sviluppare delle storie.

Da un punto di vista educativo ne deriva che isolare il bambino, l'adulto, dal contesto in cui vive è illusorio, poiché biologicamente impossibile, in quanto non si può isolare una singola componente senza snaturare il tutto. Se infatti, da una parte, inserirsi nella complessità di un nuovo sistema risulta un compito difficile e faticoso, a volte scoraggiante, dall'altra offre un'infinità di combinazioni tra gli elementi che ne fanno parte. Questo significa poter affrontare un problema da più punti di vista e

quindi avere più risorse a disposizione, significa creare situazioni nuove grazie alle quali non il bambino o la bambina evolvono, ma è l'intero sistema a farlo, educatore compreso.

La relazione educativa è ecologica quando riesce a correlare sia la differenziazione delle identità che le strutture di connessione, i contesti comunicativi e simbolici all'interno dei quali c'è l'incontro e la crescita. È ecologico quando si configura come una "traiettoria vitale che corrisponde a tutto quanto abbiamo incontrato per caso o per volontà (nostra e degli altri), ma anche a tutto quanto abbiamo potuto costruire con quanti abbiamo trovato sulla strada" (Demetrio, 1998, p. 195).

Ancora persiste negli ambienti educativi un modo di intendere l'educatore, l'insegnante, solo come causa prima dei cambiamenti dell'organizzazione cognitiva e comportamentale dell'educando, visti all'interno di un rapporto di causa-effetto, ma, in realtà, il processo di insegnamento/apprendimento ha un carattere ricorsivo e non si può determinare il processo ma si partecipa ad esso: "Ognuno dei partecipanti a un'interazione è contemporaneamente messaggio e contesto per l'altro, e quindi fa parte, con le sue predisposizioni e con le sue proposte interattive di un doppio processo stocastico combinato" (Madonna, 2003, p. 189).

All'interno di una epistemologia complessa debitrice a molti autori, oltre Bateson, che in questa sede non possiamo prendere puntualmente in considerazione, non si tratta di opporre le due prospettive (o/o), ma di considerarle come livelli ricorsivi diversi, modi parziali di segmentare le realtà che acquistano significato nella misura in cui siano in grado di connetterle, di farle dialogare (e-e).

Le interazioni chiuse, o feedback negativo, quali le abitudini mentali, gli stereotipi, i pregiudizi che non sono totalmente eliminabili, diventano presenti a ognuno di noi, cosicché possiamo imparare con fatica ad esserne consapevoli, a impegnarci a con-

trollarli, mettendosi in discussione, ogni volta che introduciamo il passaggio dalla regola, dal controllo alla regolazione, alla costruzione cooperativa. Se il vecchio marinaio, ci dice Bateson, già sa cosa sta cercando, non perderà tempo a navigare nei mari antartici. A fondamento di tutto ciò c'è la consapevolezza che ogni persona e, aggiungiamo noi, quindi anche la persona con disabilità, è un sistema capace di autoorganizzazione, di riequilibrio continua delle proprie strategie di costruzione del reale e ogni autoorganizzazione è già di per sé cambiamento, indipendentemente dalla forma che può e sa raggiungere.

L'educatore ha una funzione che richiede un grande impegno e l'assunzione di un forte senso di responsabilità, quella di essere regista, facilitatore delle esperienze, predisponendo situazioni che promuovono luoghi di apprendimento, organizzando il contesto, suscitando problemi, modulando il suo sostegno, offrendo ulteriore energia che possa nutrire quell'energia già presente in coloro che ha di fronte.

Una educazione che vuole definirsi ecologica non si accontenta di raccogliere dati, ma descrive costrutti, relazioni; si avvicina alla strutturazione dell'identità dell'altro, al suo fare significativo, al suo modo di essere intelligente che può veramente crescere e mostrarsi solo in un contesto che sappia accoglierlo perché sa accogliere le diversità e promuovere le differenze. Si tratta di un contesto caratterizzato da significati riconoscibili e perciò condivisibili, da situazioni che promuovono le connessioni tra differenti competenze e, allo stesso tempo, interazioni positive tra diverse identità, dove anche chi si trova in situazione di disagio, chi è disabile, può rivendicare e soddisfare il suo diritto di essere soggetto dell'educazione e non essere ridotto a oggetto dell'intervento, perché miopemente cogliamo nel suo esistere solo elementi di passività che, a loro volta, ci spingono a ridurre la complessità della progettazione a una tecnica gestionale.

L'educazione, così intesa, è scambio, è la possibilità di costruiri-

re un noi, crescendo insieme all'interno di una struttura fisica e simbolica che permetta ai protagonisti, e tutti sono protagonisti, di connettersi come in una danza, anziché rimanere isolati in una vana difesa del sé individuale.

Vincent Kenny, uno dei principali esponenti della psicologia costruttivista, a proposito del *sé individuale*, afferma che questo è “una conveniente finzione occidentale – essa non esiste fuori delle convinzioni occidentali che la portano avanti. Nel mondo occidentale gli umani sono inventati come se fossero entità autonome, interamente separate – ma ogni persona sa, con un po' di riflessione, che questo semplicemente non è il caso – ognuno è dipendente da reti specifiche di relazione per la propria esistenza” (Kenny V., 1998).

La ricerca di conoscenza non sta a significare lo screditamento del senso comune, dell'attività quotidiana dei sensi, dell'immaginare, e non può essere un posizionarsi sulla difensiva alla ricerca delle cause, così che l'azione educativa resta senza l'ombra di una riflessione.

L'essere proprio di ognuno è certamente anche una conoscenza intuitiva, non rappresentabile, se non in parte, attraverso le parole; è una conoscenza parziale ma, pur rendendocene conto, pur consapevoli spesso della difficoltà di cogliere le manifestazioni, le attribuiamo una forte pretesa di verità non immergendoci nella fatica, nel viaggio di scoperta, dal quale non si può uscire imm modificati. Scoperta che si sostanzia ed è legittimata dalla costruzione di una relazione attraverso modi spontanei e rielaborati, attraverso le parole e attraverso la comunicazione non verbale che riusciamo a offrire l'uno all'altro, anche quando l'altro sembra essere in grado di proporci solo frammenti della sua identità.

“Ogni visione originalmente offerente è una sorgente legittima di conoscenza che tutto ciò che si dà originalmente nell'intuizione (per così dire, in carne e ossa) è da assumere come esso

si dà, ma anche soltanto nei limiti in cui esso si dà" (Husserl, 1913, cit. in De Monticelli, 1988, p. 43).

Inoltre, la consapevolezza da parte di un educatore dell'infinità di variabili con le quali ogni giorno ha a che fare e dell'essere cosciente che, frettolosamente, queste si possono cogliere solo in minima parte, fa sì che, ad esempio, l'opposizione di un genitore, da ostacolo da eliminare o da correggere, divenga risorsa a cui attingere per creare nuove modalità di azione e di pensiero.

Nel nostro percorso di vita ci imbattiamo nelle persone, ma spesso l'imbattersi non si trasforma, non si struttura in termini di Incontro, che è una esperienza "originalmente offerente", in quanto presenta l'altro nella sua originalità, nella sua carnalità e nel suo pensiero e allo stesso tempo ci è offerta una via per farne conoscenza a patto che entrambi ci apriamo alla possibilità di essere disponibili all'impegno che l'Incontro reclama. "Se vuoi conoscere, chiedi", afferma Pask.

Impegno, da parte di chi educa, a modificare, raffinandola, la modalità di esplorare "un'altra struttura di orizzonte", non fermandosi alla percezione sensoriale, ma promuovendo il passaggio dal vedere al sentire, che garantisce la possibilità di costruire un ponte verso l'altra struttura, verso le differenze.

È un atteggiamento di sospensione, di non presunzione di conoscenza di ciò che si mostra, che appare, e questo atteggiamento si traduce in un'attesa tra noi e il nostro sapere, precede e accompagna l'assunzione di un vertice interpretativo e si materializza in una capacità di ascolto del modo in cui l'altro ci chiede di essere conosciuto, che non distanzia l'altro, volendolo spiegare, che dilata lo stesso concetto di esperienza del modo che ha ogni persona di darsi a conoscere come tale, di ciò che è essenzialmente individuale. L'altro non si mostra tutto qui e ora e ci chiede tempo, tanto tempo per conoscerlo, per compiere un viaggio insieme dove ogni meta è un punto di partenza.

Allora è necessario assumere un atteggiamento che si sostanzia nel cercare ciò che ci accomuna per meglio comprendere ciò che ci distingue, un atteggiamento conoscitivo che in qualche modo l'altro ci chiede. Ma come possiamo con umiltà e pazienza divenire consapevoli della via conoscitiva che ci offre? Mettendoci in viaggio per la costruzione di una relazione autentica dove i ruoli non sono fissi, imm modificabili; per qualificare un rapporto educativo, che, seppur caratterizzato dalla asimmetria, non ci rende arroganti, pensando di poter esaurire la conoscenza di una persona. Questa conoscenza non si esaurisce nella relazione, ma l'assume come condizione indispensabile per iniziare a costruire un percorso di conoscenza, dove l'incontro con l'altro è anche incontro con se stessi.

La prima esigenza, allora, non può essere “che fare”, ma “da dove cominciare” per costruire un incontro, un linguaggio comune, per imparare a pensare. Nel romanzo *Il nome della rosa* di Umberto Eco, il novizio Adso da Melk chiede al maestro cosa fare. Guglielmo di Baskerville, il maestro, risponde: “Siamo qui per capirlo”. Anche il bambino disabile, come ogni altra persona, fa parte di una storia, è all'interno di un circuito dove si intrecciano relazioni e si esprimono preferenze, bisogni fondamentali oltre che bisogni specifici. Diventa centrale la coscienza dell'appartenenza, il punto comune da cui partire affinché queste storie possano a loro volta intrecciarsi per dar luogo a un nuovo percorso, ricco di significati. Chiedersi “da dove” significa “rubare” tempo al fare, un “fare”, quando non improvvisato, che si tiene conto del soggetto, ma troppe poche volte del soggetto inserito in un contesto. Le domande inerenti al “che fare” e al “da dove”, entrambe legittime, scandiscono due tempi diversi e più l'attenzione è finalizzata al fare, più si rischia di perdere la sensibilità per i contesti di apprendimento, la possibilità di sentirsi parte creativa di un contesto e non determinati da questo. Molte volte, più ci impegniamo nell'azione meno tempo riser-

viamo al pensare, perché i tempi di un certo fare sono i tempi ristretti della risposta immediata, della soluzione istantanea, della spiegazione breve e lineare. I tempi del pensare sono invece i tempi lunghi, del dubbio, dell'incertezza di fronte all'agire, delle domande che non hanno subito una risposta, delle teorie che devono essere convalidate, delle aspettative che vengono disilluse per crearne altre più pertinenti. Eppure spesso ogni dubbio e attesa procurano ansia, l'ansia di voler mostrare, e dall'altra parte, verificare le proprie competenze "speciali"; quell'ansia di non dover perder tempo, anzi, di dover recuperare quel "tempo perduto" che ogni soggetto disabile sembra imporci.

E invece l'incertezza, il dubbio che ci assale all'inizio di un viaggio deve far scaturire una sorta di assicurazione, perché sta a significare che ci stiamo muovendo con rispetto verso la nostra intelligenza e verso quella dell'altro che, a sua volta, sperimenta il dubbio e l'incertezza.

Quando ci si imbatte in un problema nuovo, spesso si agisce d'intuito, e successivamente, se l'esperienza ha avuto un esito positivo, quelle che inizialmente erano intuizioni, diventano abitudini; altre volte, però anche in situazioni nuove, si applicano ripetutamente gli stessi schemi, comprimendo l'originalità dell'altro in atteggiamenti tipici della categoria in cui riteniamo di poterlo collocare. Anche l'educatore finisce, così, per assumere comportamenti noti, stereotipati, quasi meccanici; si fa interprete delle azioni dell'altro, fornendo spiegazioni senza averle cercate. Far tacere le "nozioni fondamentali", i presupposti di base con cui siamo soliti segmentare la realtà, significa darsi la possibilità di cogliere informazioni non limitate circa il sistema del quale facciamo parte, di non selezionare soltanto ciò che è immediatamente inseribile nelle nostre mappe, pensando così di possedere una visione esatta della realtà, ed è in questo silenzio che emerge la possibilità dell'incontro.

L'incontro non solo "si fa", ma anche "ci fa", ci cambia; è

un'avventura dalla quale non si esce indenni, è anche il luogo dell'errore, delle illusioni.

L'errore è connaturato al processo di conoscenza; erra chi è in cammino ed è insostenibile separare la conoscenza dall'errore perché ne è un elemento costitutivo; è la formulazione di ipotesi che lo sostanziano perché gli impediscono di aver fine se sopportiamo il disagio, la sofferenza cognitiva ed emotiva di abbandonarle per poterne proporre altre, per raffinare la capacità di ascolto, per poter serenamente sentire, non pensare di dover avere sempre la risposta, ma imparare ad aumentare la possibilità di risposta. È così che il silenzio, l'attesa, è "una possibilità essenziale del parlare", ci permette di cominciare a entrare nel presente dell'altro, in una storia, non frastornati dall'ansia del futuro.