

“Una danza di parti interagenti” Gregory Bateson, ecologia della mente e pedagogia

di *Silvia Demozzi*

Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sommario

L'articolo presenta la visione di Gregory Bateson sui concetti di sistema vivente e di sistema mentale. Si analizzano le ricadute di tale pensiero in termini pedagogici proponendo alcune implicazioni sul piano della costruzione delle conoscenze. Lo sguardo si sposta, poi, sul versante dell'impegno etico e della solidarietà: concetti-chiave di un'educazione ecologica che si prenda cura dei soggetti e delle loro relazioni col mondo vivente.

Parole chiave

Gregory Bateson, sistemi viventi, ecologia della mente, conoscenza, pedagogia, impegno etico.

Summary

The article presents Gregory Bateson's vision on the concepts of living system and mental system. The analysis goes on observing the role of such thinking on education and suggesting some implications about the construction of knowledge. The view moves, then, on the ethical issue and solidarity which are the key concepts of an ecological education who takes into care human beings and their relations with the living world.

Keywords

Gregory Bateson, living systems, ecology of mind, knowledge, education, ethical commitment.

1.

Per comprendere l'accezione di “sistema vivente” in Gregory Bateson, è necessario scavare fino alle radici epistemologiche che sostengono l'intero suo apparato di pensiero, ovvero fino alla biologia. Per Bateson, infatti, la lettura attraverso le lenti della biologia sarebbe l'unica in grado di parlare *con e del* mondo vivente: la scienza naturale diviene una sorta di *meta-scienza* con cui è possibile non solo studiare gli organismi in sé, bensì anche le loro “aggregazioni” capaci di conoscere, pensare e decidere. Queste “aggregazioni” in grado di apprendere nella relazione con l'ambiente sono – assieme all'ambiente stesso – ciò che per Bateson può essere considerato un sistema vivente: il mondo dell'evoluzione, il pensiero, l'adattamento...

Ma facciamo qualche passo indietro. Alla fine del '700, Jean-Baptiste Lamarck (1809) si

fece portavoce di una teoria evolucionistica rivoluzionaria. Prima di quel momento, si era tramandata la convinzione che il mondo vivente (organismi viventi e ambiente naturale) si strutturasse secondo una piramide gerarchica al cui vertice veniva posta, per capacità di controllo e indiscutibilmente, la mente umana. Lamarck, invece, era convinto che tutti gli esseri viventi potessero subire dei cambiamenti a seguito della pressione dell'ambiente circostante (e tale cambiamento, di conseguenza, era la prova di un processo di evoluzione). Ma come era possibile, secondo questa nuova ottica, intendere la “mente” che fino ad allora era regina incontrastata del suo operare? Lamarck per questo venne irrimediabilmente contrastato e, negli anni successivi, nuove e più fortunate teorie evolucionistiche si affermarono (Darwin, 1859), le quali, ancora una volta, escludevano al loro interno qualsiasi analisi dei principi esplicativi della “mente”. Si dovettero aspettare gli anni di Bateson (metà '900) e, in particolare, la diffusione di teorie quali quelle sistemiche, dell'informazione e della cibernetica (N. Wiener, 1948), per tornare a porre al centro della riflessione una domanda ben precisa: “*Cos'è una mente?*”. Per i cibernetici, infatti, “l'errore” di Darwin era stato quello di identificare – nel contesto della selezione naturale - “l'unità di sopravvivenza” nel singolo individuo riproduttore, nella singola famiglia, nella sottospecie o, al più, nell'insieme omogeneo di individui di una stessa specie. Tuttavia, se un insieme di individui/organismi agisce “avendo di mira” solamente la propria sopravvivenza, il suo “progresso” finisce inevitabilmente per distruggere anche il suo ambiente (Bateson, 1972, tr. it. 1977, pag. 491). L'unità minima di sopravvivenza non può essere individuata, quindi, nel singolo individuo riproduttore o nella singola famiglia: questo perché ciascuna unità evolutiva non è geneticamente omogenea e si caratterizza, piuttosto, di una struttura alquanto flessibile, pronta a rispondere al cambiamento esterno. Così come flessibile, di fatto, è l'ambiente che la circonda. Il concetto di unità “minima” di sopravvivenza doveva essere, quindi, completamente riconsiderato e, nei termini batesoniani, esso si sarebbe dovuto configurare come (Bateson, 1972, tr. it. 1977, pag. 491):

$$\begin{aligned} &\text{organismo flessibile} + \text{ambiente flessibile} \\ &= \\ &\text{“complesso flessibile organismo-nel-suo-ambiente”}. \end{aligned}$$

2.

Quella appena descritta rappresenta la definizione più esaustiva per Bateson e i suoi colleghi cibernetici di “sistema vivente”: un organismo (o un insieme di organismi) soggetti al cambiamento (ovvero capaci di apprendere) inseriti in un ambiente a sua volta flessibile e ricettivo. Questa “flessibilità” che costituisce, di fatto, il dialogo incessante che avviene all'interno di questo “complesso” - un dialogo che si configura per Bateson come una “danza creatrice” - ha caratteristiche che nell'epistemologia batesoniana vengono definite “mentali”. Scrive Bateson che *“l'ecologia della mente è questa nuova forma di definizione in cui ogni organismo produce se stesso in un riconoscimento auto-riflessivo; tale riconoscimento si intreccia con il contesto di vita dell'organismo in una continua spirale costruttiva, una “danza di parti interagenti”* (1972, tr. it. 1997, pag.89). Da qui, necessariamente, nasce e prende avvio l'assunto per cui ogni sistema vivente è un sistema mentale (e viceversa). Per Gregory Bateson, infatti, è impensabile perdurare nel dualismo culturalmente consolidato per cui il “mondo fisico” - esterno - è un qualcosa di separato dal “mondo mentale” - interno. Le due entità, per il nostro pensatore, sono interconnesse, ciò che differisce, piuttosto, è il

modo in cui vengono trasmesse le informazioni al loro interno. Il mondo fisico è *il territorio* (e per questo descrivibile con un linguaggio “cosale”), mentre il mondo mentale *sono le mappe*, descrivibili solo e soltanto con il linguaggio dell'interpretazione. In altre parole, quindi, non si tratta di mondi diversi, bensì di diversi linguaggi per descrivere uno stesso mondo (da qui, l'elogio batesoniano della “doppia descrizione”). Purtroppo, ci dice Bateson, il linguaggio della descrizione resta comunque sempre gerarchico e non permette di “trasferire” quelle flessibilità ed eterogeneità che effettivamente esistono nell'unità “organismo-nel-suo-ambiente”. Anche le differenze, infatti, denotano una sorta di demarcazione, una linea di classificazione... ed è per questo che in ogni mappa – in un angolino ben preciso – sono specificate sempre le regole della “trasformazione” (la scala e la legenda). Tuttavia, per evitare di cadere da una contrapposizione ad un'altra – quella radicatissima nella nostra cultura tra mente e corpo – Bateson esclude che il “mondo mentale” (che elabora l'informazione) sia solo interno, ovvero delimitato dalla nostra “cornice” (l'epidermide nella fattispecie): una mente (o un “sistema mentale”) è costituita da diversi “canali di informazione”, molti dei quali, di fatto, si trovano ben al di fuori dei limiti demarcati dall'epidermide di un individuo.

3.

Ma in che senso per Bateson un sistema mentale è anche “fuori” da noi? La risposta, forse, si può trovare in uno degli esempi batesoniani più famosi (Bateson, 1972, tr. it. 1977, pag. 499): si consideri un uomo che sta tagliando un albero; l'ascia che l'uomo maneggia fende dapprima l'aria e, una volta raggiunto il tronco, produce certi tipi di tacche in un preesistente taglio nel fianco dell'albero. Se vogliamo spiegare questo fenomeno, per Bateson, non possiamo limitarci a dire “*che un uomo sta tagliando un albero*”, bensì dobbiamo prendere in considerazione una *serie di differenze*: nel fianco intaccato dell'albero, nella retina dell'uomo, nel comportamento dei suoi muscoli, ecc. Dobbiamo, in altre parole, prendere in considerazione un “circuito” che Gregory Bateson definisce “l'unità mentale più semplice” e, nello specifico dell'esempio, un “sistema mentale uomo-ascia-albero”. Tale definizione è ripresa direttamente dal linguaggio cibernetico e fa riferimento ai messaggi (le differenze) che viaggiano nel circuito (uomo-ascia-albero): l'unità minima che costituisce il circuito mentale è rappresentata dall'organismo-nel-suo-ambiente. La mente individuale è, quindi, immanente alla struttura evolutiva totale (corpo delimitato dall'epidermide e ambiente esterno). “*La spiegazione dei fenomeni mentali deve sempre trovarsi nell'organizzazione e nell'interazione di parti multiple*” (Bateson, 1979, tr. it 1984, pag. 126): Bateson non ci dice, quindi, *cosa* sia una mente, ma piuttosto cerca di spiegarci *come* essa funzioni. La significativa differenza tra *il cosa* e *il come* attraversa l'intera epistemologia batesoniana.

Per essere più chiari, però, utilizziamo ancora un esempio: se io sono cieco e uso un bastone per camminare per la strada, in quale punto “*comincio*” io? E dove finisce il mio sistema mentale? All'impugnatura del bastone? O con la mia epidermide? E dove inizia? Alla punta del bastone? Potremmo continuare con la serie di domande, ma è evidente che il bastone in questione rappresenta un “canale” attraverso cui si trasmettono quelle che Bateson chiama le “trasformate di differenze”. Se vogliamo spiegare la camminata del cieco, allora, non possiamo che fare ricorso sia alla strada, sia al bastone, sia al cieco stesso; se il cieco a un certo punto, però, si siede al tavolino di un bar per mangiare, allora la strada e il bastone non sono più pertinenti alla spiegazione. Il cieco che cammina è, quindi, “mentalmente” immanente al suo bastone. Il “sistema

mentale” - e con esso, per analogia, i sistemi viventi - sono un sistema cibernetico, ovvero un sistema che elabora l'informazione e completa il procedimento per “tentativi ed errori” (uomo che taglia un albero con un'ascia e cieco che cammina col suo bastone). È solamente all'interno di questo sistema globale e complesso – incerto ed imprevedibile – che, per Bateson, possiamo identificare una gerarchia di sotto-sistemi cui dare il nome di “menti individuali”.

4.

Nel suo testo più organico e sistematico, “Mente e Natura” (1979), Gregory Bateson collega esplicitamente il suo concetto di “circuito mentale” con il concetto più strettamente ecologico di unità evolutiva *organismo-nel-suo-ambiente* e individua, in questo stesso collegamento, una sorta di “necessità epistemologica”. Ogni gradino della gerarchia – che sia il DNA nella cellula o la cellula nel corpo o il corpo nell'ambiente – deve essere pensato come un *sistema* e non come una parte espunta dal tutto e in opposizione alle altre parti. Ponendo in parallelo i due processi che costituiscono il pensiero e l'evoluzione biologica e sottolineandone le omologie, Gregory Bateson stabilisce quella “sacra unità” (sacra perché necessaria) tra mente e natura, in cui non esiste una mente separata dal corpo, né un dio separato dalla sua creazione. Vedere e pensare l'identità tra mente e natura, tra “unità mentale” e “unità di sopravvivenza” è un fatto necessario e ha dei connotati, oltre che di maggiore coerenza nelle nostre descrizioni del mondo, persino etici e morali. Riuscire a collocare, infatti, ciò che chiamiamo “mente” all'interno dell'ecosistema, significa considerare che questa stessa mente è immanente alla struttura evolutiva totale. Significa, per esempio, cominciare a parlare di sistemi e di circuiti che vanno oltre a quanto contenuto nell'epidermide di un singolo individuo: ciò che è contenuto nell'epidermide, infatti, prima o poi muore. E cosa resta allora? Per esempio, ci dice Bateson, restano le idee; sotto forma di libri o di opere d'arte. Non si tratta più, quindi, di considerare una mente implorsa verso l'interno (tanto cara a Freud e alla psicoanalisi), bensì un concetto che si dilata verso l'esterno, riducendo l'ambito dell'“io conscio” e, con esso, la sua onnipotenza. Si tratta di mettere in campo nuove modalità di relazione e di “danza” (S. Manghi, 2005) per spiegare e abitare i circuiti del mondo; modalità connotate da sfumature di umiltà, incertezza e esitazione, temperate “*dalla dignità e dalla gioia di far parte di qualcosa di più grande*”, che non sempre ci è dato “afferrare” (Bateson, 1972, tr. it. 1977, pag. 502). Nel momento in cui “ci arroghiamo” tutta la mente (o, per dirla in altre parole, il primato assoluto sugli altri sistemi viventi), tutto il mondo circostante finisce per apparirci *senza mente* e, di conseguenza, senza diritto a considerazione morale o etica. Secondo questa logica (affatto *eco-logica*), “ci auto-legittimiamo” ogni qualvolta compiamo pensieri ed azioni volte allo sfruttamento dell'ambiente, ogni qualvolta ci poniamo in antitesi ad altre unità sociali, altre specie, altri animali, altre piante (ivi, pag.503). Questo genere di epistemologia, unita ad una tecnica progredita, ci lascia, afferma Bateson, una probabilità di sopravvivenza pari a quella di “una palla di neve all'inferno”.

5.

Tuttavia è Bateson stesso a riconoscere l'enorme difficoltà insita in questo cambio di paradigma, rivelando, lui per primo, che se si mettesse ad abbattere un albero con un'ascia, penserebbe: “*E' Gregory Bateson che sta abbattendo l'albero!*” e non il

circuito *Gregory-ascia-albero*. Nonostante ciò, non ci lascia completamente senza “mappa” e ci suggerisce di arricchire le nostre spiegazioni con i linguaggi cui siamo meno assoggettati e che ci sono meno familiari: i linguaggi tipici dei poeti, degli artisti e anche dei pazzi. Linguaggi della metafora e del “pensare per storie”; linguaggi che si discostano dalla contrapposizione e dai dualismi, per praticare i sentieri della comprensione, dell'unione e della *dualità*. Bateson ci suggerisce di “praticare” la certezza epistemologica del grande Bach il quale, a coloro che gli chiedevano come potesse suonare così divinamente, rispondeva: “*Io suono le note in ordine, come sono scritte; è Dio che fa la musica*” (Bach cit. in Bateson, 1972, tr. it. 1977, pag. 504). E questo Dio, per Bateson, nulla ha a che vedere con la religione così come siamo abituati a pensarla, bensì, piuttosto, con una particolare idea di sacra unità (tra mente e natura) che solo i linguaggi delle arti e dell'immaginazione, forse, sono in grado realmente di interpretare. Non tanto perché l'arte è una forma pura di espressione dell'inconscio, ma, piuttosto, perché è in grado di “tenere insieme” i diversi livelli che tradizionalmente vengono disgiunti – forma e sostanza; corpo e mente; rigore e immaginazione... L'arte per Bateson, infatti, è quanto di più vicino esista all'unità di sopravvivenza *organismo-nel-suo-ambiente*, poiché è in grado di tessere, disfare e ritessere molteplici versioni del mondo, sapendo anche accettare l'incertezza e la fragilità delle mappe designate, così come l'imprevedibilità degli esiti di ogni descrizione e di ogni progetto. È in grado, infine, di creare *insieme* alle creature: non fuori di esse, non per mezzo di esse, bensì *con* esse. Proprio come insieme co-creano organismo e ambiente, mente e natura, forma e sostanza. Ciò che manca alla società odierna, secondo Bateson, è il senso profondo – quasi religioso – della connessione, del legame con il mondo naturale e gli altri esseri viventi. Bateson ci suggerisce di portare il “nostro ritmo” a quello del sistema vivente più complesso in cui siamo inseriti e di considerare sempre “il tutto”, “la struttura che connette” dove unità e bellezza coincidono.

6.

Ma quale contributo possiamo ricavare da quanto fin qui detto per arricchire la riflessione educativa? *In primis*, certamente, troviamo terreno fertile per tendere al superamento di un certo “antropocentrismo cognitivo” che caratterizza da tempo la cultura di cui facciamo parte e all'interno della quale educiamo i soggetti in formazione (M. Contini, 2009). La lezione di Bateson sui sistemi viventi, infatti, ci invita a sospettare di tutte quelle teorie – anche scientifiche – che riconducono, ad esempio, il conoscere unicamente alla nostra dimensione bioneuropsicologica a scapito dell'influenza che anche i contesti hanno su questi stessi processi. Senza cadere nelle diatribe più relativiste, accogliamo qui il suggerimento di Bateson ad assumersi certo la responsabilità nei confronti dei processi di conoscenza che costruiamo, ma anche a riconoscere le influenze che l'ambiente-contesto cui afferiamo esercita su questi stessi processi. “*Solo un'educazione che sviluppa la disposizione meta-cognitiva a praticare un continuo monitoraggio critico delle conoscenze, sia concettuali che procedurali, di cui la mente dispone, mettendole a confronto con i problemi ecologici, produce quella forma di consapevolezza dei limiti della nostra attività cognitiva che dovrebbe accompagnare il processo conoscitivo, in quanto indice di un'epistemologia eticamente ecologica*” (Mortari, 2001, pag. 42).

Anche le idee (la conoscenza), per Bateson, hanno un'ecologia: si aggregano, si riproducono, confliggono... tutto questo, senza che per forza via sia un “titolare autocosciente e auto-centrato”, né un preciso luogo fisico (dentro? Fuori? Un organo delimitato?) deputato alla loro produzione-conservazione (Manghi, 2000, pag. 38). A tal

proposito gioverà riportare parte del metalogo in cui Bateson discute con la figlia di un sapere che esiste solo come un tutto intrecciato insieme, come una combinazione di pensieri (1972, tr. it. 1977, pag.52). Scrive Bateson: *“una volta conoscevo un ragazzino in Inghilterra che chiese a suo padre: "I padri sanno sempre più cose dei figli?" e il padre rispose: "Sì". Poi il ragazzino chiese: "Papà chi ha inventato la macchina a vapore?" e il padre: "James Watt". E allora il figlio gli ribatté: "Ma perché non l'ha inventata il padre di James Watt?"*”. Con questo dialogo inventato Bateson ribadisce l'intreccio indissolubile tra parti di un sapere che, spesso (come nel caso delle scoperte, delle invenzioni, delle innovazioni...), non appartiene ad un singolo né le sue parti possono sussistere di esistenza propria, scollegata da quella delle altre parti, poiché è proprio questa stessa interdipendenza (cui ci si può alfabetizzare, ad esempio, attraverso l'approccio sistemico) che conferisce a ciascuna una significatività. *“Ogni conoscenza istituisce uno spazio peculiare, con regole e possibilità; ogni conoscenza configura un campo d'azione, ricostruendo lo sfondo e le condizioni che l'hanno prodotta, resa possibile e visibile. Ogni conoscenza, pertanto, è prodotta e produce una dinamica ecologica fra se stessa e il “mondo” che configura”* (D'Agnesse, 2007, pag.15).

Un ulteriore suggerimento che possiamo trarre dalla concezione batesoniana sui sistemi viventi riguarda, sempre restando nel campo della conoscenza, l'invito a spogliarsi dello “sguardo unico”, della prospettiva iper-specialistica, per appropriarsi, invece, di più linguaggi possibili, della “doppia descrizione”, dell'esercizio del sospetto: all'insegna delle connessioni e, in termini più specifici, dell'interdisciplinarietà. Nel metalogo *“Dei giochi e della serietà: i giochi e i pasticci servono”*, ad esempio, Bateson insegna alla figlia che per pensare idee nuove si debbono disfare quelle pronte o, comunque, già possedute e poi mescolarne i pezzi (1972, tr. it. 1977, pag.45): *“Credo che si riesca a sistemare qualche idea e credo che i pasticci servano. Cioè... se tutti e due parlassimo sempre in modo coerente, non faremmo mai alcun progresso; non faremmo che ripetere come pappagalli i vecchi cliché che tutti hanno ripetuto per secoli”* (ivi, pag.47).

Questo disfare e mescolare i pezzi non può però, per chi ha responsabilità di tipo educativo, avvenire a caso: se abbiamo, infatti, il compito di guidare verso un cambiamento, non possiamo pensare di limitarci ad insegnare “un taglia e cuci”. L'idea batesoniana di “pasticcio” allude, piuttosto, a un percorso non lineare, non definito in partenza, di cui non si conoscono le tappe con precisione; si tratta di una processualità che, per utilizzare una categoria d'appartenenza del problematicismo pedagogico, si muove sotto la spinta di una *ragione trasformatrice*, che lavora nell'ottica dell'apertura, cercando percorsi alternativi, ora creando, ora semplicemente divergendo. È una ragione che sceglie di abbandonare i determinismi e conservare (nell'accezione di “superamento” hegeliana che invitava a superare i Lumi, conservandone la luce) ciò che di buono, di possibile, di positivo già c'è. La ragione interviene, quindi, in primo luogo come fondatrice di un'ermeneutica del disordine, successivamente come creatrice di percorsi di superamento esistenziale, sia per il singolo che per la comunità. *“Potremmo asserire che la ragione è forte se fa del momento di problematicità che le è costitutivo il principio del proprio sviluppo e del proprio arricchimento creativo [...]; debole se si lascia sommergere e confondere da esso in funzione dell'aggravamento del "disordine esistenziale" (il che è certamente possibile, anzi attuale)”* (Bertin, in Bertin G. M. e Contini M., 2004, pag. 53). Essa, infatti, assume i connotati della *creatività*, nel suo dare vita a nuove forme, spinge in avanti, permettendo all'esistenza di progredire e dare origine a percorsi nuovi: rifiuta l'unilateralità, il sempre uguale a se stesso e i condizionamenti.

Tali considerazioni si allineano anche con alcune affermazioni di Edgar Morin a proposito della possibilità di *metamorfosi* quale fonte di speranza nei momenti di disperazione. Il sociologo francese fa l'esempio del bruco che entra in una crisalide e

comincia ad auto-distruggersi (pur mantenendo il suo sistema nervoso): “*questo processo di auto-distruzione è al tempo stesso auto-produzione e auto-creazione di un essere nuovo che tuttavia è lo stesso; ha la stessa identità, ma è del tutto differente nelle sue qualità e nelle sue attitudini*” (Morin, 2007, pag. 124). Per Morin, ogni sistema che non riesce più ad affrontare i propri problemi vitali (e anche la conoscenza rientra tra questi) ha due possibilità: o si disintegra oppure arriva ad effettuare una metamorfosi, trasformandosi in un sistema più ricco, più complesso, con nuove capacità. Ma è evidente, conclude Morin, che prima che ci sia una trasformazione (prima della comparsa di un nuovo sistema), essa non la si può né concepire, né, tanto meno, definire. Tuttavia, come scriveva Hölderlin, “*là dove cresce il pericolo, cresce anche ciò che salva*”. È importante, dunque, che si creino crepe, brecce, incrinature per permettere ai singoli di *esprimere il nuovo* all’interno dei processi di conoscenza e per consentire loro di comprendere non solo di far parte dei contesti ma di essere parte attiva nella loro costruzione.

Dalla lezione di Gregory Bateson (e da questa sua rilettura attraverso le lenti del problematicismo e della proposta moriniana), si può affermare, quindi, la necessità, per l’educazione, di preparare i suoi interlocutori ad “affrontare” il cambiamento, assumendo come codice regolativo quello della “creatività razionale”, “progettante”, attenta al presente e aperta al futuro, che fa esercizio costante di critica riflessiva ed auto-riflessiva, che si pone nei termini “metamorfici” di tensione e superamento, pur consapevole dei limiti e della problematicità. La direzione è quella proposta da Maria Grazia Riva quando invita a “*tessere, disfare e ritessere con altri fili nuove versioni del mondo, facendoci sì animare dal desiderio di escogitare sentieri “eccellenti” dell’esistere, ma sapendo anche accettare la costitutiva incertezza di ogni mappa di idee e la fragilità con cui dev’essere vissuta ogni descrizione e ogni progetto*” (2000, pag. 217).

7.

Tuttavia non saremmo esaustivi se ci limitassimo a far interagire il pensiero batesoniano con le tematiche educative che riguardano esclusivamente la costruzione delle conoscenze. Grande valore, infatti, - e in parte già lo abbiamo visto quando abbiamo fatto riferimento al linguaggio dell’arte - assume il suo pensiero anche in termini di impegno etico e di solidarietà, concetti cardine di un’educazione che voglia veramente aprire strade ad una realizzazione esistenziale che tenga conto delle potenzialità dei soggetti, nel rispetto degli altri e del mondo che li circonda.

Se pensiamo ai soggetti del processo educativo, il dato che emerge come caratteristico è certamente quello della *relazione*. Come scrive Mariagrazia Contini, “*se nella traiettoria del problematicismo isoliamo, fra le categorie fondamentali, il binomio problematicità/ragione, il possibile, la progettualità, l’impegno e l’utopia, il quadro teoretico che ne deriva “parla”, innanzi tutto, di esperienza intesa come rapporto: dei soggetti con se stessi, con gli altri, con il mondo (nelle sue molteplici accezioni)*” (2007, pag.13). Ma questa definizione di relazione educativa, se vogliamo restare all’interno di un’ottica vicina alla lettura che ne fa l’epistemologia batesoniana, non è sufficiente. Il soggetto che realizza la propria personalità deve assumere *insieme* i momenti dell’io e dell’altro e questi due momenti si integrano nella concretezza della loro relazione: questo soprattutto perché, ancora prima di *pensar-li*, essi *sono* in relazione. Essere attraverso l’altro, e realizzarsi realizzando l’altro, non è mai - quindi - essere attraverso un solo altro per volta, ma una pluralità; si tratta, come afferma Sergio Manghi, di un processo che si nutre di “*triangolazioni di triangolazioni*” (2005, pag.15). Ciò che

all'educazione, a partire da tali considerazioni può servire, è sapere che riconoscendo il primato di questo tipo di relazione si destituisce la prospettiva individuale da cui il soggetto parte e si assume il piano doppio della descrizione relazionale. Anche le concezioni più tradizionali di apprendimento, di conseguenza, subiscono l'influenza di questo diverso approccio relazionale, tutt'altro che semplice. Se per Bateson, infatti, resta ferma la centralità che assume, soprattutto nei processi di conoscenza, questa dimensione relazionale, rimane il fatto che, spesso, egli stesso ne rilevi gli elementi di complessità (si pensi al "doppio vincolo"). E ciò non si riferisce solamente a insolubilità di tipo logico (o a situazioni di palese devianza delle relazioni), ma soprattutto a quegli elementi dell'esperienza che rimangono opachi e a quell'imprevedibilità che caratterizza tutti i processi di integrazione. E, se sul piano più metodologico dei saperi, ciò potrebbe significare un'assunzione di attenzione alle modalità con cui descriviamo l'esperienza (si pensi ai rischi annunciati da Morin nel caso degli specialismi disciplinari), per quanto riguarda un'epistemologia della relazione la contropartita è più complessa: ciò che conta, in questo caso, è *il come* del rapporto più che *il cosa*, ovvero il cercar di stare al contempo dentro e fuori le proprie cornici, dentro e fuori il proprio sapere e saper fare. Il che significa considerare *insieme* i propri desideri, le proprie tensioni, i propri interessi, i propri limiti, le strategie per superarli, i percorsi per aggirarli; ma significa anche, cercare la comprensione di tutte queste istanze anche nelle persone con cui ci relazioniamo siano esse amici, nemici, allievi, bambini, adulti, conoscenti, estranei o sconosciuti...

Il compito che l'educazione si deve porre, all'interno di questa concezione epistemologica della relazione e della complessa realtà che essa rappresenta, è un "compito di cura": di noi stessi e dei nostri smarrimenti, degli altri e delle nostre tentazioni assolutistiche nei loro confronti, a favore, sempre, di una dimensione relazionale volta all'*ascolto* – di sé e degli altri – che preceda ogni processo di valutazione, giudizio e azione.

8.

Il compito della pedagogia, infine, è anche quello di affiancare alla riflessione teoretica una funzione che si sviluppi nella prassi, nel "farsi" stesso delle azioni educative, costruendo assieme ai suoi soggetti (e condividendone, quindi, la responsabilità) gli strumenti conoscitivi che agiscono in direzione della realizzazione esistenziale e dell'impegno razionale appena descritti. A tal proposito, negli orientamenti del pensiero di Gregory Bateson, intravediamo elementi di prossimità con il problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin da un lato (e a cui abbiamo già fatto riferimento in più punti) e la pedagogia "degli oppressi", teorizzata dal brasiliano Paulo Freire (1971), dall'altro: i discorsi educativi di tali prospettive, infatti, si fondano sulla formazione di un soggetto che sia, prima di tutto, in grado di sperimentare la propria realtà storica e di parteciparvi quale istanza portatrice di cambiamento in direzione di un'"ecologia dell'azione". Si tratta di un'azione di invenzione dinamica della propria "cittadinanza" (intesa qui anche in termini più esistenziali), sempre in divenire, la quale, grazie alla sua natura dialettica, è in grado di indagare le possibilità ancora sconosciute. Come afferma Freire, l'educazione è politica: i metodi educativi, infatti, rappresentano il background di tante decisioni e strutture politiche e, per questo, pur trattandosi di processi a lungo termine, la loro sottovalutazione rappresenterebbe un errore non perdonabile. Al tempo stesso l'educazione – soprattutto attraverso i processi formativi – è uno strumento chiave della politica: per cui le pratiche di auto-riflessività divengono momenti necessari per "smascherare" gli eventuali dispositivi di assoggettamento ai

modelli educativi che il potere impone.

Per Giovanni Maria Bertin, inoltre, l'educazione, e, in particolare, l'educazione alla socialità, devono assicurare nei soggetti lo sviluppo di una solidarietà umana, portando alla conquista di migliori condizioni di vita per tutti. Una delle principali competenze da sviluppare, in funzione appunto di una conciliazione tra le istanze egocentriche individuali e le esigenze della collettività, è quella della disponibilità ad estendere il proprio impegno esistenziale verso l'altro e verso il mondo (*impegno etico*). Essere disponibile significa, a partire dalle proprie premesse epistemologiche, assumere l'altro non come oggetto di fronte a sé, ma come soggetto egli stesso, in quanto, per usare un'espressione cara a Gregory Bateson, *creatura*. Ciò vuol dire anche che il soggetto, nel momento stesso in cui considera i propri problemi di organizzazione, direzione e costruzione esistenziale deve tener conto del fatto che anche l'altro vive la stessa condizione e, come tale, la sua soggettività va rispettata, valorizzata e potenziata. Ma essere disponibile verso l'altro significa imparare a mettersi in gioco e “rischiare la prova della solidarietà” in tutte le direzioni. E queste direzioni, prendendo spunto dagli insegnamenti batesoniani, non possono escludere alcuna sfera del mondo vivente: a partire, quindi, dagli aspetti più ecologici in senso stretto di solidarietà verso le altre specie e l'ambiente fino ad arrivare al rispetto di quelli più “opachi” del sacro e della religiosità. Bateson ci insegna che la visione sistemica è l'unica cura possibile per una società – la nostra – ormai ammorbata a causa della perdita del riconoscimento della “sacra unità” che caratterizza la natura tutta. Soltanto questo approccio epistemologico “*potrebbe condurre la razza umana a un tipo di saggezza capace di impedire la gratuita distruzione del nostro ambiente biologico e di abolire alcuni strani atteggiamenti verso i pazienti, gli stranieri, le minoranze, il nostro coniuge e i nostri bambini, e anche l'uno verso l'altro*” (Bateson, 1991, tr. it, 1997, pag. 395).

È, infatti, dal “minimo comune denominatore vita” che bisogna partire per riconsiderare un approccio alla conoscenza, all'azione e alla relazione; un approccio che spinga affinché le esigenze delle singole individualità si dichiarino disponibili alla solidarietà nei confronti di tutto ciò che è vivente e, come tale, a sé fortemente interconnesso. Scrive, a tal proposito, Mariagrazia Contini che “*lo spazio dell'impegno etico [...] interpella la coscienza di ciascuno in merito al destino di tutti i viventi e non solo degli umani, [...] e, dunque, all'esigenza di una solidarietà globale*” (M. Contini, 2007, pag.16).

Nel momento in cui nei processi di formazione prende forma l'idea che non si possano tracciare confini netti tra il mondo umano e il mondo naturale, “*si pongono le premesse per lo sviluppo di un orientamento etico di tipo ecologico fondato sul principio della responsabilità estesa. La consapevolezza di far parte di un unico sistema fornirebbe, infatti, la più semplice ragione per estendere a tutti i membri della comunità biotica un'attenzione eticamente orientata*” (Mortari, 2001, pag. 58). In questo modo la concezione ecologica di Bateson ci aiuta a pensare al sé come a una maglia di una rete auto-organizzata che si alimenta anche del rapporto con l'ambiente. Ciò non significa affatto che natura umana e natura vivente si debbano confondere, non significa il riconoscimento del venir meno di una alterità della natura rispetto alla specie umana, ma rivendica – proprio per la costruzione stessa di una identità di specie – il ruolo necessario (sacro) di questa stessa alterità. Un'educazione etica che sia ecologicamente orientata non elabora, pertanto, codici morali, ma una “nuova ontologia” che agisca in direzione di un impegno al “prendersi cura del mondo naturale” al quale si sente di appartenere, anche se “*concepito altro rispetto al mondo umano*” (ivi, pag. 84).

In linea con queste ultime affermazioni, da un punto di vista più strettamente pedagogico, si colloca quell'impegno alla *resistenza* teorizzato negli ultimi anni da Mariagrazia Contini (2009): di fronte alle sfide della società complessa e in direzione di

“solidarietà verso tutto ciò che è vivente”, l’educazione deve imparare (e insegnare) a resistere nei confronti di quegli elementi culturali e di quei modelli che “*tendono a impoverire e a mortificare i rapporti quotidiani e i sogni degli individui rendendoli gregge. [...] Si tratta di una resistenza "impegnativa" (senonché "inattuale") che sollecita a intraprendere le possibili se pur complesse vie di superamento dei problemi connettendosi in termini rispettosi e collaborativi con gli altri, con i "sostia" più vicini, con i "diversi" più lontani*” (ivi, pag.8).
E con “tutto ciò che vive”, come noi.

Bibliografia

- Bateson G., 1972. Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology, Chicago, University Of Chicago Press, tr. it. Verso un’ecologia della mente. Milano, Adelphi, 1997.
- Bateson G., 1979. Mind and Nature: A Necessary Unity (Advances in Systems Theory, Complexity, and the Human Sciences), New York, Hampton Press, tr. it. Mente e natura. Un’unità necessaria, Milano, Adelphi, 1984.
- Bateson G., Bateson MC, 1988. Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred, Chicago, University Of Chicago Press, tr. it. Dove gli angeli esitano, Milano, Adelphi, 2002.
- Bateson G., Donaldson Rodney E., 1991. A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind, New York, Harper Collins, tr. it. Una sacra unità. Altri passi verso un’ecologia della mente, Milano, Adelphi, 1997.
- Bertin G. M., Contini, M., 2004. Educazione alla progettualità esistenziale, Roma, Armando.
- Conserva R., 1996. La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l’educazione, Firenze, La Nuova Italia.
- Contini M., 2009, Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell’educazione, Bologna, Clueb.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., 2006. Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti, Milano, Raffaello Cortina.
- D’Agnese V., 2007. Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani, Lecce, Pensa Multimedia Ed.
- Darwin C., 1859. On the Origin of Species, London, John Murray.
- Demozzi S., 2011. La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione, Pisa, ETS.
- Lombardo Radice L., 2003. La matematica da Pitagora a Newton, Roma, Edizione Muzzio.
- Manghi S. (a cura di), 1998. Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali, Milano, Raffaello Cortina.
- Manghi S., 2000. Il gatto con le ali. Tre saggi per un’ecologia delle pratiche sociali, Trieste, Asterios.
- Manghi S., 2004. La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson, Milano, Raffaello Cortina.
- Manghi S., 2005. “Apprendere attraverso l’altro. La sfida relazionale ai saperi della cura”. In Animazione Sociale, n.12/dicembre.
- Morin E., 2000. La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero, Riflessioni Sistemiche - N° 9

Milano, Raffaello Cortina.

Morin E., 2001. I sette saperi necessari per l'educazione al futuro, Milano, Raffaello Cortina.

Mortari L., 2001. Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale, Firenze, La Nuova Italia.

Zoletto D., 2003. Il doppio legame. Bateson Derrida. Verso un'etica delle cornici, Milano, Bompiani.