

Florianopolis, 31 gennaio 1998.

Reinaldo Matias Fleuri

Convegno su Gregory Bateson
“Gli uomini sono erba”
La Natura dell’apprendere e del pensare.

Roma 13, 14 e 15 febbraio 1998.

Educazione e complessità:

uno sguardo dai movimenti popolari latinoamericani

Reinaldo Matias Fleuri

La complessità si presenta come difficoltà e come incertezza, più che come chiarezza e risposta. Le scienze sono segnate oggi dalla crisi delle spiegazioni semplici. Questioni apparentemente marginali, come l’incertezza, il disordine, la contraddizione, la pluralità, la complicazione, ecc. costituiscono la problematica fondamentale della scienza e aprono diverse vie alla sfida della complessità (cfr. MORIN, 1995, pp. 49-60).

Nel mio percorso di ricerca, la necessità di un salto alla comprensione della complessità si è presentata a partire dallo studio delle relazioni di saper-potere disciplinare e della ricerca sulle possibilità di superamento delle strategie di assoggettamento nelle pratiche educative, siano esse scolastiche siano socio-politiche.

Mi sono orientato particolarmente dalla domanda: “Quali percorsi educativi saranno capaci di attivare il superamento dei meccanismi *disciplinari* di *assoggettamento* e istituire rapporti di autonomia e solidarietà nell’affrontare i problemi della reatà?”

Michel Foucault costata che nelle “istituzioni disciplinari” la *sorveglianza gerarchica*, assieme alla *sanzione normalizzativa* e all’*esame*, sono strategie utili al buono addestramento, cioè, alla formazione degli individui *produttivi* però *docili* (FOUCAULT, 1977, 125-214).

La *sorveglianza gerarchica* rivela un tipo di *sguardo* che *garantisce la presa del potere che si esercita sugli altri*. Si verifica in questo tipo di sguardo un meccanismo di osservazione e di controllo unidirezionale (l'osservatore non è mai sottomesso all'osservazione) nel quale il soggetto osservatore assume una posizione centrale, il cui punto di vista si costituisce nel riferimento unico per la comprensione del contesto (SPERA, 1995, p.13).

Assumere, però, la complessità dei rapporti umani significa riconoscere la relatività di ogni interpretazione della situazione e quindi la ricerca di intrecciare prospettive di soggetti e di contesti diversi. E questo può suscitare nuovi modi di *guardare*, anche dal punto di vista dei movimenti popolari, nel campo dell'educazione popolare.

Intendiamo per *educazione popolare*, da una parte, la pratica educativa scolastica che promuove la relazione cooperativa e l'apprendimento critico tra insegnanti e studenti, favorendo la formazione di professionisti competenti e allo stesso tempo cittadini attivi. D'altra parte, l'*educazione popolare* si riferisce a tutte le pratiche educative e formative nel campo sociale e politico che contribuisca ad elevare il livello di organizzazione e di consapevolezza critica dei diversi ceti sociali, in particolare delle classi popolari. Tanto nei rapporti degli insegnanti con gli allievi, quanto nel rapporto degli operatori e militanti con i gruppi popolari, si trova la necessità di assumere la molteplicità e la reciprocità dei diversi punti di vista per assicurare il mutuo entendimento. Capita spesso che gli insegnanti semplicemente non ascoltano o non capiscono gli studenti e, nello stesso modo, gli operatori e educatori trovano difficoltà di capire le realtà che le classi popolare vivono e esprimono.

Victor Vincent Valla, un collega che lavora e svolge delle ricerche in programmi di educazione e sanità presso settori popolari di Rio de Janeiro, ha molto studiato il rapporto di questi gruppi sociali con gli intellettuali. Lui constata che "molti programmi d'azione proposti dalle autorità non sono, in realtà, *proposte*, ma *risposte* alle azioni popolari. Con questo, si vuol rissaltare l'*iniziativa* dove tradizionalmente si vede *passività* e *oziosità*" (VALLA, 1986, p. 27).

Come capire quest'*inversione* di significati nella stessa relazione tra le autorità e i gruppi di classi popolari?

Gregory Bateson, in uno dei suoi saggi più famosi *Le categorie logiche dell'apprendimento* risalta che le categorie descrittive delle caratteristiche individuali "in realtà non sono strettamente applicabili all'individuo, ma descrivono piuttosto *scambi* tra l'individuo e l'ambiente materiale e umano che lo circonda. Nessun uomo è 'ingegnoso' o 'dipendente' o 'fatalista' nel vuoto. Una sua caratteristica, qualunque essa sia, non è propriamente sua, ma piuttosto di ciò che avviene tra lui e qualcos'altro (o qualcun'altro)" (BATESON, 1976, p. 326).

Il significato della relazione risulta dall'accordo (tacito, il più delle volte) tra le persone sui rispettivi ruoli reciproci, ossia, sul tipo di struttura contestuale che uno spera dall'altro (idem, 326). La sequenza di interscambio che si sviluppa tra due persone è strutturata dalla percezione che le stesse persone hanno della sequenza come una serie di contesti, ognuno dei quali conducendo al susseguente. "In un tale sistema, parole come 'autoritario' e 'sottomesso', 'soccorrevole' e 'dipendente' assumeranno un significato definibile in quanto descrizione di segmenti d'interscambio. Diremo che 'A ha autorità su

B' se A e B mostrano nel loro comportamento di considerare che nel loro rapporto sono caratteristiche sequenze di tipo $a_1 b_1 a_2$, dove a_1 è visto (da A e da B) come un segnale che definisce condizioni di ricompensa o punizione strumentale; b_1 come un segnale o atto di obbedienza a queste condizioni; e a_2 come un riconoscimento di b_1 . Analogamente diremo che 'A dipende da B' se il loro rapporto è caratterizzato da sequenze $a_1 b_1 a_2$, dove a_1 è interpretato come un segnale di debolezza; b_1 come un atto di aiuto; e a_2 come un riconoscimento di b_1 . Ma sta ad A e a B distinguere (coscientemente, o inconscientemente, o nient'affatto) tra 'autorità' e 'dipendenza'. Un 'comando' può somigliare molto a un'invocazione di 'aiuto'" (idem, p. 327-8).

Il significato, quindi, che si stabilisce nelle relazioni risultano da come queste sono segmentate e da come i soggetti coinvolti interpretano i segnali con cui sono indicate ogni parte.

Gregory Bateson risalta, ancora, come è importante distinguere i differenti livelli, o tipi logici, dei rapporti e degli apprendimenti, o cambiamenti. Il primo livello riguarda la *relazione tra gli individui*, il secondo, il *contesto*, cioè, l'*insieme* strutturato di *relazioni* tra molteplici elementi; il terzo riguarda il *metacontesto*, cioè la struttura dei rapporti tra contesti. Bateson elabora tali distinzioni con base nella *Teoria dei Tipi Logici*, di Russell, secondo cui "una classe non può essere elemento di se stessa; una classe di classi non può essere una delle classi che sono i suoi elementi" (BATESON, 1976, p. 304).

Tale distinzione è importante non solo perchè permette di evitare la confusione "tra il nome e la cosa indicata (ovvero, di mangiare il menu invece del pranzo)" o di confondere la caratteristica individuale con la struttura della relazione. L'attenzione a queste semplici distinzioni logiche può anche portare implicazioni significative nella ricerca di nuovi modi di capire l'articolazione tra soggetti differenti nel campo dell'educazione e dei movimenti sociali. Victor VALLA (1998) ricorda ancora un'esempio di proposta presentata da operatori sanitari che presuppone la "previsione" come categoria principale, giacchè la prevenzione presuppone il progettare il futuro. Questo contrasta con la categoria di "provvisione" che probabilmente orienta la vita di gruppi delle classi popolari. Probabilmente la categoria di "previsione" usata dagli operatori sociali, nel loro sforzo di guardare al futuro, assomigli anche l'immagine popolare di scienza, secondo la quale tutto è, in principio prevedibile e controllabile. Ma, in realtà, la prevedibilità è appena relativamente possibile per i fenomeni generici e non per il comportamento individuale. L'affermazione riguardante un individuo particolare è di tipo logico diverso da quella che si riferisce ad una classe (BATESON, 1984, p. 62). È quindi possibile che gli operatori sanitari, quando propongono un programma di intervento sociale, si rivolgano alla popolazione mediante un discorso basato sulla logica di "classe" (pensando sempre a prevedere a lunga scadenza le risposte ai bisogni collettivi), mentre gli interlocutori rispondono con ragionamenti che riguardano la dinamica della loro vita personale quotidiana (spinta dalle necessità individuali immediate). D'altra parte, gli operatori, quando trattano delle loro condizioni di vita personale (stipendio, abitazione, divertimento, vacanze, ecc.) utilizzano anche loro ragionamenti di livello "individuale" difendendo il loro livello di consumo, mentre in questo aspetto la gente li vede come "classe" privilegiata. E così la comunicazione significativa non si realizza, e le critiche reciproche nascondono le contraddizioni reali, poichè i discorsi ed i suoi presupposti s'incrociano parallelamente a livelli logici diversi.

Un altro esempio ricordato da Victor Valla ci stimola a continuare in questa stessa linea di pensiero: tante volte le persone delle classi popolari non partecipano dalle iniziative portate dagli operatori (anche quando questi vogliono sinceramente promuovere azioni secondo gli interessi delle classi popolari) perchè identificano gli operatori, come individui, con l'assetto istituzionale e con le autorità, che secondo gruppi popolari non sono degne di fiducia.

Tali comportamenti saranno più comprensibili se si distingue la specificità dell'azione individuale in rapporto alla sua dimensione relazionale e istituzionale. È importante considerare che il significato di un *elemento* è costituito nella sua relazione con il *contesto* e che, al suo turno, un contesto interagisce con altri *contesti*, resignificandosi mutuamente. "E il 'contesto' è legato a un'altra nozione non definita che si chiama 'significato'. Prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato" (BATESON, 1984, p. 30). Così, per esempio, nella relazione tra "il medico" e il "cliente" s'incrociano contraddittoriamente le relazioni a livello *personale* (con la complessità e le peculiarità delle storie di vita e dell'immaginario di ogni soggetto), a livello *istituzionale* (con la densità e la contraddittorietà della struttura del saper-potere medico-ospedaliero in confronto con la molteplicità e la conflittività dei rapporti che costituisce un quartiere svantaggiato), a livello *economico-politico* (con la storicità delle lotte di classi che si configurano in una formazione sociale) o ancora a *livelli più ampi* ed elevati (al considerarsi il contesto delle interrelazioni tra differenti storie di popoli, culture, avvenimenti).

È appunto la confusione tra livelli logici differenti, tra *individuo* e *classe*, che G. Bateson critica in un certo pensiero marxista, citando Tolstoj (BATESON, 1984, pp. 63,64,65). Nonostante la critica di Bateson sia referita ad una teoria sostenuta da una corrente particolare del pensiero marxista, la sua osservazione indica un problema teorico rilevante per l'educazione popolare, particolarmente quando si tratta della questione della soggettività nel contesto dei movimenti sociali.

Quando analizza il concetto di "problema" Léfèbvre (1975, p. 239) spiega che, quando la contraddizione, nel momento di crisi e di sbalzamento, *tende* alla sua soluzione oggettivamente intrinseca nel divenire che l'attraversa, il pensiero umano *riflette* la soluzione e, mediante l'azione, risolve la crisi. "Il metodo dialettico cerca di penetrare – sotto le apparenze di stabilità ed equilibrio – in quello che tende *ormai* al suo *fine* e in quello che *già* annuncia la sua nascita" (LEFEBVRE, 1975, p. 238). Sicuramente, una valutazione rigorosa e globale delle condizioni oggettive di un dato contesto può indicare la sua tendenza, ovvero, il senso probabile che può assumere a livello generico. Ma, proprio per la complessità di ogni individuo, è indeterminabile e imprevedibile il *senso* che *ogni soggetto* assumerà in un contesto in trasformazione. Tuttavia, le azioni e reazioni di ogni soggetto, per il suo legame con gli altri elementi del contesto, interferiscono in un modo o in altro nel senso della trasformazione del contesto. *È appunto questo che rende la storia futura imprevedibile*, afferma Bateson (1984, p. 65).

Considerare l'educazione popolare alla luce della complessità implica anche problematizzare il campo del pensiero scientifico. La difficoltà di rapporto tra gli individui legati a contesti diversi pone la questione di come spiegare l'interrelazione tra livelli differenti di rapporti (dal livello individuale, con il contestuale e con il metacontestuale)

Gregory Bateson riconosce che la teoria sulle *categorie logiche dell'apprendimento*, che distingue quattro livelli di apprendimento in un senso non necessariamente gerarchico, il suo "modello resta ambiguo, nel senso che, mentre si asserisce che esistono relazioni esplicative o determinative fra idee a livelli adiacenti, sia verso l'alto sia verso il basso, non è chiaro se esistano relazioni esplicative dirette fra livelli non contigui, per esempio fra il livello 3 e il livello 1, o fra il livello zero e il livello 2. Questo problema, e quello del significato delle proposizioni e delle idee situate a lato della gerarchia dei tipi, sono ancora da affrontare" (BATESON, 1984, p. 338).

La struttura del sistema – "insieme di elementi che esercitano tra di loro influenza reciproca" (KOSIK, 1976, p. 37) – a livello di ogni individuo può essere analoga a quella del sistema a livello del contesto o addirittura del metacontesto. Ma ogni sistema e ogni livello ha delle peculiarità irriducibili a quelle degli altri. Tenere conto dell'*analogia strutturale* tra i vari sistemi e, allo stesso tempo, riconoscere la *specificità* di ognuno è la condizione per comprendere la *complessità* delle strutture e delle forme del *movimento* della realtà stessa. È questa la preoccupazione, per esempio, di Karel Kosik, quando ha elaborato la sua teoria sulla *totalità concreta*.

Per Karel Kosik, "totalità non significa *tutti i fatti*. Totalità significa: realtà come un insieme strutturato, dialettico, nel quale e dal quale un fatto *qualunque* (classe di fatti, insieme di fatti) può venire razionalmente capito. (...) La totalità concreta non è un metodo per cogliere ed esaurire *tutti* gli aspetti, caratteri, proprietà, relazioni e processi della realtà; è una teoria della realtà come totalità concreta. Se la realtà è intesa come concretezza, come un insieme che ha una sua propria struttura (e che, pertanto, non è caotico), che si sviluppa (e, quindi, non è imutabile né dato una volta per tutte), che si va creando (e che, perciò, non è un tutto perfetto e finito nel suo insieme e non è mutabile appena nelle sue singole parti, nel modo per cui sono ordinate), da simile concezione della realtà decorrono certe conclusioni metodologiche che si convertono in orientamento euristico e principio epistemologico per lo studio, descrizione, comprensione, illustrazione e valutazione di certe sezioni tematizzate del reale, si tratti della fisica o della scienza letteraria, della biologia o della politica economica, di problemi teorici della matematica o delle questioni pratiche relative alle organizzazioni della vita umana e della situazione sociale" (griffi dell'autore) (KOSIK, 1976, p. 35,36).

Tale concezione teorico-metodologica presuppone una comprensione transdisciplinare delle scienze.

La specializzazione e la differenziazione delle scienze moderne hanno rivelato che quanto più scoprono e descrivono nuovi campi di ricerca, tanto più trasparente diventa la connessione *interna* tra i diversi e distanti campi del reale. "In contrasto frontale con il romantico disprezzo per le scienze naturali e per la tecnica, sono state appunto la moderna tecnologia, la cibernetica, la fisica e la biologia che hanno attribuito nuovi percorsi allo sviluppo del umanesimo e all'investigazione delle dimensioni specificamente umane" (KOSIK, 1976, p. 37). Si ripropongono, in questo modo, da un nuovo punto di vista, il problema della molteplicità e dell'unità del mondo, della diversità e dell'integrazione dei saperi: s'evidenzia la *complessità* del reale e della conoscenza.

In questa prospettiva, anche i problemi manifestati nei dibattiti tra le correnti di pensiero che si riferiscono alle differenti concezioni teorico-metodologiche sono da

ripensare nella sua pluralità, divergenze e unità. Il pensiero *dialógico*, al quale si riferisce Edgar Morin (1985, p. 57ss), indica la possibilità di pensare contemporaneamente elementi antagonici come complementari, senza che con ciò svanisca l'opposizione ad altri livelli. Quando si studia una teoria, alla luce della complessità, si può avvertire che, sotto la divergenza concreta tra differenti impostazioni teoriche, è possibile stabilire connessioni significative per la comprensione critica dei problemi della realtà.

La complessità del reale ci sfida, ancora, a sviluppare percorsi di interazione e comunicazione non solo tra le differenti correnti teorico-metodologiche nell'ambito del discorso scientifico, ma anche tra il discorso scientifico e le varie forme di discorso non strettamente scientifico (la narrazione, la metafora, i miti, ecc.) e, più ancora, tra i modi non-verbali di comunicazione (il gioco, il non-gioco, la fantasia, il sacramento, ecc.). "Tra gli esseri umani, quest'operazione di inquadrare e contrassegnare messaggi e azioni significative raggiunge una complessità notevole; d'altra parte, il vocabolario che possediamo per tale classificazione è ancora assai esiguo e per comunicare questi contrassegni, molto astratti ma d'importanza vitale, ci serviamo per lo più di mezzi non verbali, come l'atteggiamento, il gesto, l'espressione del volto, il tono e in contesto" (BATESON, 1976, p. 246).

Considerazioni finali

Dal punto di vista dell'educazione popolare nel contesto latinoamericano, mi sembra importante approfondire la questione delle relazioni e dei conflitti che si manifestano nella crisi di comprensione reciproca tra, da una parte, gli operatori e militanti collegati a istituzioni e movimenti sociali e, dall'altra, le persone ed i gruppi di basi, così come nell'ambito scolastico tra gli insegnanti e gli studenti.

In questo contesto, il mio percorso di ricerca, interessato nelle prospettive di superamento dei meccanismi di assoggettamento nelle attività educative, ha trovato nel pensiero della complessità, particolarmente in quello di Gregory Bateson, luci per esplicitare nuove questioni e nuove prospettive nel campo politico-pedagogico dell'educazione popolare (e interculturale) in Brasile. Al punto della ricerca in cui ora mi trovo – evidentemente ancora in una fase introduttoria al pensiero di Bateson – vedo come rilevanti al meno tre questioni che emergono nel campo dell'educazione popolare.

1. Come formare lo *sguardo* in modo a renderci capaci di *vedere* come protagonista ogni persona coinvolta nel percorso educativo?
2. Che tipo di *sguardo* può effettivamente promuovere relazioni di reciprocità tra i soggetti?
3. Come "rinnovare", secondo questi nuovi modi di guardare, le attività pedagogiche in modo a considerare come elementi essenziali dei percorsi educativi gli aspetti individuali e complessi di ogni soggetto, le interrelazioni tra soggetti e tra i differenti canali di percezione e comunicazione, così come i rapporti tra i differenti contesti che attraversano ogni singolo soggetto?

Sono questini che possono anche affrontare quei soggetti che assumono il ruolo di *mediatore* tra i settori sociali egemonici e quelli svantaggiati. In questo senso, sembra importante esplicitare il tipo di rapporto di potere che gli educatori stabiliscono con le classi popolari, distinguendo i loro comportamenti come individuo e le loro attività come appartenenti a dei contesti (istituzionali, sociali, politici). Lo stesso, riguardo il modo di percepire i soggetti a cui si dirige, o di reagire alle loro aspettative e richieste, tenendo conto de contesti o metacontesti entro cui attuano e nei quali producono cambiamenti.

Credo che questo dibattito possa essere particolarmente fecondo per capire le differenti dimensioni dell'essere educatore, per incorporare le nuove esigenze inerenti alla sua formazione e, allo stesso tempo, sviluppare una dinamica teorico-metodologica transdisciplinare e pluralista nella ricerca pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- BATESON, Gregory. *Mente e Natura: un'unità necessaria*. Milano, Adelphi, 1984 (1979). 312p.
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi, 1976 (1972). 533p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Il conflitto nella realtà educativa. In: *Animazione sociale*. Torino, n. 3, marzo 1996a, p.81-86.
- _____. Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratório (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire. In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Italia: Progetti e Percorsi*. Dossier Parte II. Università degli Studi di Bologna, 1996b, p. 17-34.
- _____. Freinet: confrontation avec le pouvoir disciplinaire (versione francese), Freinet: konfrontation mit der disziplinarmacht; zusammenfassung von Marie-Claude Flügge-Dutilly (versione tedesca); Freinet: confrontation with disciplinary power (versione inglese). In: *Revue Multilettré*. Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne, n. 76, juin 96, p. 44-51. Cf. versione italiana: Un'educazione antidisciplinare. In: *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, gennaio-marzo 1996c, pp. 17-20.
- _____. Al ritorno nuovi sguardi. In: *Il Brasile è un aquilone : la reinvenzione del sogno della cooperazione*. Roma, MCE, 1997a. p. 117-125.
- _____. Educação popular e complexidade. In: ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO POPULAR, 16-18 jun. 1997, João Pessoa (Pb. BR). 1997b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6.ed. Introdução, Org. e trad. bras. de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 296p.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. bras. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 230p.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 49-60.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze, Nuova Italia, 1990.
- SPERA, Enzo. Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. In: *Etnoantropologia*, 3-4, 1995, pp. 7-24.
- VALLA, Victor Vincent. *Educação e favela*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R. M. (a cura di). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze, Nuova Italia, 1990. 182p.