

APPRENDIMENTO RECIPROCO NEI CONTESTI COEVOLUTIVI
 QUANDO UNA RELAZIONE E' FELICE
 LA ZONA GRIGIA PARTE II

CARLA BETTARINI

Voglio anch'io prendere le mosse proprio dalla *zona grigia* della scuola per riflettere sulla nostra pratica educativa, sui problemi che ci pone, sulle antinomie che sottende.

Un bel film di Louis Malle di diversi anni fa, *Arrivederci ragazzi* (1987), ci propone la problematicità e la complessità dell'agire nell'ambito dell'educazione. Il film è ambientato in una scuola - convitto nell'ultimo anno della seconda guerra mondiale, nella Francia occupata dai nazisti. Qui le difficili condizioni di vita fanno emergere piccoli egoismi e confronti arroganti. La violenza e la rozzezza dei rapporti riflettono la scena sociale nella quale si consumano l'isolamento e l'esclusione del diverso, l'ebreo, e rendono i ragazzi conniventi e colpevoli dell'indifferenza che permea tutta la società. Il direttore difende un'idea di giustizia e d'umanità che lo isola dal senso comune, fino ad esporlo all'arresto e al sacrificio della libertà e della vita. Ma proprio questo apre ai ragazzi una prospettiva di liberazione dalle meschinità in cui sono immersi, un orizzonte di possibilità in cui dare diversa forma al *naturale* sorgere dell'amicizia e della curiosità, nella cornice di un'appartenenza più vasta che li rende uomini. L'*arrivederci ragazzi*, il commiato del direttore scortato dai tedeschi che lo deporteranno insieme ai ragazzi ebrei che ha *illegalmente* ospitato, è allora il messaggio che non sarà dimenticato perché suggerisce una modalità differente e possibile di diventare adulti. Ma il rigore morale, che ha reso necessario il licenziamento per furto del giovane inserviente sciancato, non ha sortito nei suoi confronti lo stesso esito: lo ha in pratica buttato nelle braccia dei nazisti di cui è divenuto delatore.

Il disagio materiale è nella nostra società meno diffuso o più occultato, ma la frammentazione e la dispersione sono l'epifenomeno di un disagio profondo, che si esalta appunto nella scuola di massa e che può essere in qualche modo connesso alle difficoltà della nostra democrazia. In presenza di una società che preme nel dividere *noi da loro*, e nel rassicurarsi omologandosi al comportamento socialmente e mediaticamente approvato, la scuola nel suo complesso si propone veramente, come elemento qualificante, il problema di una risposta in senso trasformativo? Il fatto che la *zona grigia* della difficoltà si estenda all'abbandono, al disinteresse e all'assenteismo ci sembra una conferma che proprio un aspetto che è stato storicamente considerato marginale diventa, oggi, centrale, l'angolo visuale più pertinente per riflettere sui problemi più generali dell'educazione nella scuola. Infatti, il riconoscimento e il confronto delle differenze è la condizione fondamentale per la creazione di contesti significativi, per la produzione di nuovi significati. L'appiattimento delle differenze, la trasformazione dei confini in separazioni e la confusione dei confini impone “ *un contesto di significati di fronte al quale ogni critica che non sia interna ad esso e ai suoi codici acquisiti, appare come segno di disordine, eversione, tradimento ma anche follia*”. E, per converso, in maniera complementare, “ *ogni codice che si irrigidisce nel potere e nella norma tende ad alimentarsi della separazione e della semplificazione di tutto ciò che di 'altro' ad essi non riesce o non intende ridursi.*” “ *Il potente richiamo, inquietante e rassicurante al contempo, verso la letteralità del comportamento normativamente approvato*”¹ diventa allora la base materiale per la riproduzione del potere, come privilegio o illusione del privilegio che emerge spontaneamente e *impersonalmente* dai meccanismi sociali. Questo fenomeno si è dispiegato in pieno nei regimi totalitari. Ma la *zona grigia* ci rimanda anche al cuore di una riflessione che ha attraversato la cultura e il pensiero occidentali, variamente coniugata, sul conflitto o sull'antinomia fra *uomo* e *cittadino*, fra diritto costituito e morale e sulla divisione fra mezzi e fini. Oggi ci troviamo spesso di fronte al riemergere - a livelli diversi - dell'espressione più brutale della separazione fra mezzi e fini - il fine che giustifica i mezzi - che è la sanzione del diritto del più forte. Ma non dobbiamo dimenticare che anche la contrattualità non è che il rimedio di una violenza presupposta possibile e ineliminabile. Soprattutto non dobbiamo dimenticare che anche il diritto positivo, quello che concentra la sua attenzione sui *mezzi legittimi* per

¹ A. M. Iacono, *Pensare per storie, creare contesti. Sulla filosofia di Gregory Bateson in Oikos 2*, Bergamo, 1990, pp.117 - 119

raggiungere fini giusti, diventa in qualche modo violento - violento verso le possibilità di sviluppo - se si limita ad amministrare lo stato di cose esistente e a sancire come stato di diritto ciò che deriva da uno stato di fatto. Rischiamo in questo modo di rendere –come diceva già Goethe- *il povero colpevole* e di proiettare il *carattere*, cioè la singolarità di un individuo o di un modo di pensare che non rientra nella norma codificata e nel sentire comune, nella sfera del *destino*.² Chi non si adegua non farà strada o rischia comunque di vivere ai margini. La ricerca della flessibilità che è resa necessaria dai rapidi cambiamenti tecnologici è concentrata nell'ambito tecnico - strumentale. Ma la mancanza di una riflessione adeguata sulla sfera storico - sociale riduce il significato dell'agire comune e quindi anche il significato del reale. La perdita di speranza nella trasformazione dei rapporti collettivi nella quale si possa essere soggetti e protagonisti genera del pari il conformismo e il diritto del più forte - o più socialmente protetto - come diritto naturale.

Ma la scuola ha una sua specificità all'incrocio fra il diritto e l'educazione. Essa non può né deve rinunciare al suo compito educativo di massa, questa faticosa conquista storica del diritto universale. Ma proprio nell'educazione il diritto universale mostra in filigrana la sua antinomia non risolta dalla nostra cultura: quella di non poter essere astrattamente e linearmente estensibile, ma di dover essere *riconoscibile* nella singolarità delle situazioni concrete delle comunità e degli individui.

Nelle nostre società laiche e democratiche è il popolo sovrano che esercitando il suo diritto all'autodeterminazione si autoimpone gli obblighi del suo sistema educativo. Possiamo considerare questo come un sistema autoreferenziale che trova in se stesso, se mantiene vive le premesse critiche che ne hanno caratterizzato le origini, la capacità di autocorreggersi. Ciò può avvenire, dovrebbe avvenire, a livello collettivo: la società legittima la scuola, la scuola legittima la società. Ma se scendiamo dal cielo dell'astrazione alla pratica della formazione del sapere il problema mostra tutta la sua complessità. I maestri non sono gli allievi, i detentori dell'autorità non sono quelli che la subiscono. Così è sempre stato, è questo un tratto ineliminabile del rapporto giovane - adulto, allievo - maestro. Se ci limitiamo a questa constatazione non ci sono che due strade per formare le generazioni future: cooptazione al potere di quelli cui la scuola ha dato strumenti critici (ma allora non faremmo qualcosa di molto diverso da un dispotismo illuminato) o, come scrive Atlan, "... *mantenere l'arbitrario dell'autorità a un livello tale da poter essere sopportato come male minore da parte di quegli individui a cui l'educazione ha aperto gli occhi e consentito di poter riconoscere tale arbitrarietà*".³ Speriamo così di formare allievi che diventeranno maestri usando gli strumenti critici su cui si sono formati nei confronti dei maestri stessi. E chi non sa o non vuole accettare, soprattutto nell'età evolutiva, il *male minore*? E che significa, oggi, accettare o non accettare il *male minore*? Perché, a ben vedere, l'accettazione del male minore presuppone la condivisione di un universo simbolico comune nel quale il male minore potrà diventare in futuro il bene di tutti. Ma oggi è proprio quest'universo simbolico che è in crisi. "*L'uomo che si voleva e si diceva guidato dalla ragione ne ha secreto una caricatura: l'impero unidimensionale della tecnica, o, come si dice oggi, della tecnoscienza al servizio di una razionalizzazione del potere economico e politico*"⁴.

Abbiamo detto: crisi dell'universo simbolico. Ma la scuola è il luogo per eccellenza della riflessione sull'universo simbolico, può diventare luogo di formazione di universi simbolici. Quest'angolazione potrebbe essere, pensiamo, un valido punto di partenza per orientare la nostra pratica educativa. Ovviamente a ciò posso soltanto accennare. Vorrei comunque che in questa cornice fosse considerato quanto andrò dicendo.

Il paradosso dell'educatore: addestrare alla libertà

Una riflessione radicale su questo problema ci viene proprio dal cuore della società tecnicamente più evoluta, quella degli Stati Uniti, da parte di Gregory Bateson. Le sue considerazioni sono per noi

² W. Benjamin, *Per la critica della violenza, Destino e carattere* in *Angelus novus*, Einaudi ed., Torino, 1976, pp. 5 – 36

³ H. Atlan, *Tutto non può essere*, hopefullmonster ed., 1995, Torino, pag. 148

⁴H. Atlan, *ivi*, pag. 158

particolarmente interessanti perché hanno al centro l'apprendimento e i problemi di ordine etico e sociale di chi ne costruisce i contesti.

Il saggio a cui mi riferisco è del 1942, quindi è stato scritto nel corso della seconda guerra mondiale, contro il nazismo e il fascismo. Ciò che in questo saggio si mette in discussione è la fiducia nell'efficacia e nella legittimità dell'uso delle "scienze sociali" nell'ambito dell'educazione e dell'orientamento dell'opinione pubblica. *"Prima di applicare la sociologia ai nostri affari nazionali, dobbiamo riesaminare e modificare le nostre abitudini di pensiero sul tema dei mezzi e dei fini. Abbiamo appreso, nel quadro della nostra cultura, a classificare il comportamento in 'mezzi e fini' e se procediamo a definire i fini come se fossero separati dai mezzi e poi applichiamo brutalmente gli strumenti sociologici, adoperando ricette scientifiche per manipolare la gente, arriveremo a un regime totalitario piuttosto che a un regime democratico"* E ancora: *"Col tendere verso scopi definiti ci compromettiamo a manipolare altre persone e quindi alla negazione della democrazia"*.⁵

La domanda che si pone in questo saggio, tuttavia, va al di là di un discorso sulle scienze sociali e riguarda il più vasto e problematico campo che abbraccia l'intervento, la conoscenza, l'orientamento, e, più in generale, le relazioni, con e nel mondo vivente che, proprio perché sono evolutive, si collocano nell'ambito dell'apprendimento. Noi spesso ci limitiamo a considerare l'apprendimento come se esso dovesse essere la somma di informazioni o di sequenze comportamentali che s'imprime su una matrice piatta, una specie di fotografia di ciò che insegniamo. Ma nello sviluppo delle singole sequenze gli individui *apprendono ad apprendere*, strutturano cioè a un livello più astratto, profondo e condizionante le abitudini a *"segmentare il flusso dell'esperienza in modo che assuma l'uno o l'altro senso di coesione"*. Queste abitudini, il filtro attraverso cui vedono e danno senso al mondo, li spingeranno, *spontaneamente e naturalmente*, a valutare e ad agire.

Quali saranno le *conseguenze collaterali*, ma inevitabili, di un'educazione ad un comportamento strumentale, nel quale gli uomini sono considerati strumenti volti a "fini predeterminati, anche se giusti?". Il fatto che le determinazioni dei destini individuali appaiano come il risultato necessario di un'evoluzione che emerge dalla società nel suo complesso, non elimina per niente l'uso strumentale degli individui e non si configura come neutra assenza di fini per una spontanea evoluzione degli equilibri. La mancanza, l'assenza di un'informazione o di una riflessione è essa stessa un'informazione e propone una riflessione. *"Ciò che viene ignorato è il fatto che gli strumenti della manipolazione sociale non sono martelli o giraviti...nella manipolazione sociale i nostri strumenti sono persone e le persone apprendono ed acquisiscono abitudini più sottili e penetranti dei trucchi che il pianificatore insegna loro"*. *"Solo lavorando in termini di valori che si limitano a definire una direzione, ci è possibile usare metodi scientifici nel controllo del processo, senza con ciò negare l'autonomia morale dello spirito umano."*⁶

Ma chi educa si trova in una situazione paradossale. Infatti, per promuovere "quella specifica segmentazione dell'universo" che è pertinente alla democrazia, quelle circostanze che chiamiamo "libero arbitrio", "responsabilità", "spirito costruttivo" egli deve cercare di far nascere *"un tipo di abitudine collaterale alquanto diversa da quella che[lui stesso ha] acquisita e che[rinforza] quotidianamente nei...contatti con la scienza, la politica, i giornali e così via"*. Dobbiamo interpretare i dati che ci vengono offerti dall'esperienza *"in un linguaggio astratto che auspicabilmente comprenda e trascenda il vocabolario e le nozioni sia esplicite sia implicite nella nostra cultura"*, esplorare un territorio fino ad ora inesplorato. L'attività educativa si propone quindi, per definizione, come ricerca di un *apprendere ad apprendere* in cui chi insegna è parimenti coinvolto con chi impara: perché se non la risposta alle contraddizioni, almeno la consapevolezza di esse non può che nascere in un processo coevolutivo che valorizzi e connetta le differenze in forme di codificazione adeguate. Questo processo deve tuttavia essere guidato da ipotesi e premesse generali che devono trovare una loro *riconoscibilità* nelle situazioni specifiche. Si tratta, continua B., di cercare e trovare *"il valore di un atto pianificato in quanto implicito e contemporaneo all'atto stesso,*

⁵G. Bateson, *La pianificazione sociale e il concetto di deuteroapprendimento*, in *Vem*, pp.197, 195

⁶ivi, pp. 200 – 201; 195 - 196

e non come separato da esso come se l'atto derivasse il suo valore solo riferendosi a un qualche scopo o fine futuro".⁷ Questo ci porta a concentrare l'attenzione sul *come*, sui *modi* in cui esseri viventi - insegnanti e allievi- si rapportano all'esperienza, come evolvono nell'esperienza e nell'interazione. Un atto pianificato che trovi il suo valore in se stesso non può, infatti, essere che un atto che si svolge nella comunicazione e che coinvolge i termini della relazione nella produzione di significati. E' un intreccio di messaggi che crea contesti. In questo senso proprio il confronto delle differenze dà strumenti per una diversa codificazione della realtà, come abbiamo visto nel film di Malle. Tuttavia i messaggi impliciti che vengono dal contesto sociale occultano le contraddizioni e ci rimandano l'idea che non esistono possibilità trasformative. Non solo: essi determinano un'abitudine incorporata a segmentare la realtà che è tutt'uno con la sua codificazione, abitudine che coinvolge tanto chi è oggetto che chi è soggetto dell'educazione. Il problema, allora, è come rompere gli automatismi di questo processo "spontaneo" di comunicazione perché tutti e due vi sono coinvolti naturalmente.

L'intervento che mi ha preceduto ha sottolineato la necessità di disattivare le mappe *ovvie* della banalizzazione (all'interno delle quali vige il discorso che la mappa coincide con il territorio) e che è necessario aver ben presente che il mondo e il suo rapporto con esso si costruiscono nella relazione e nella comunicazione. Vorrei continuare questo discorso riflettendo sulle situazioni in cui la distanza fra mappa e territorio, la frattura fra parole e cose, fra le descrizioni condivise e il nostro sentire si evidenzia come filtro creativo o sofferenza: essi nascono, infatti, entrambi, dall'esigenza dell'aggregazione di nuove e diverse configurazioni di senso e affondano le loro radici in quello che Magritte chiama *l'enigma* del nostro pensare ed essere uomini, laddove, in questo mondo che dà risposte ben deludenti al vecchio quesito "chi siamo?", il nostro "*universo mentale*" può trovare "*l'incanto che dia maggior pregio alla vita*".⁸ B. chiama ironicamente *sindrome transcontestuale* la tendenza, la spinta profonda a uscire dai contesti convenzionalmente condivisi: "*Sembra che ci sia un tratto comune fra coloro che sono dotati di qualità trascontestuali e coloro che sono afflitti da confusioni transcontestuali: per tutti costoro, sempre o spesso, c'è una 'sovrimpressione': una foglia che cade, un amico che saluta, o una 'primula sulla proda del fiume', non sono mai 'questo e nulla più'. Esperienze esterne possono essere inquadrare nel contesto di un sogno, e, viceversa, pensieri interni possono essere proiettati in contesti del mondo esterno, e così via. E' nell'apprendimento e nell'esperienza che cerchiamo una parziale spiegazione di tutto ciò.*"⁹ Umore, arte, metafora, ma anche pazzia ci rimandano a zone crepuscolari nelle quali si attraversano contesti comunicativi e, in complesse e paradossali interazioni fra conscio e inconscio, fra sogno e formalizzazione, si opera una trasformazione delle *metaregole*, dei livelli più astratti o più profondi nei quali incorniciamo il flusso dell'esperienza. Sono queste zone nelle quali, a volte, possiamo uscire dai doppi vincoli con soluzioni creative.

I paradossi della comunicazione

La comunicazione fra gli uomini ha una struttura formale complessa. Per esempio la comunicazione verbale umana coinvolge sempre a molti livelli d'astrazione a volte tra loro contrastanti (spesso inconsci) chi la fa e chi la riceve. Per esempio la parola *gatto* può indicare quel tipo d'animale così e così. Ma si estende, per chi la pronuncia come per chi la ascolta, in due direzioni: la direzione metalinguistica (il linguaggio che parla di se stesso: *la mappa non è il territorio, la parola gatto non graffia*) e la relazione fra gli interlocutori (*il mio chiederti dov'è il gatto può essere amichevole o ostile*). Queste distinzioni, che ho espresso in forma sequenziale, nella comunicazione sono simultanee e intrecciate. Nella comunicazione per metafore, nell'arte, nel gioco in questa complessità si crea il nuovo. Nella relazione strumentale essa si perde, si riduce. Il progettatore della bomba intelligente, il pilota che la deve lanciare su un obiettivo determinato, agiscono in funzione di fini che

⁷ivi, pp. 201, 198, 197

⁸ R. Magritte, *La combinazione della mia arte*, Amadeus, 1979, Cremona, pag. 60

⁹G. Bateson, *Doppio vincolo*, 1969, VEM, pag. 295

sono stati stabiliti non da loro, hanno reificato una parte della loro intelligenza, o la loro intelligenza, nella bomba: essa provoca effetti collaterali e uccide, ovviamente per *errore*. Si è persa, come nella schizofrenia, la distinzione tra mappa e territorio: il segnale che deve spaventare è lo strumento che uccide *realmente* il termine della relazione. Sono negati i fondamenti evolutivi della relazione che procede, anche nei mammiferi superiori, nel senso della trasformazione dei *segni d'umore* in *segnali*. I segni d'umore sono la risposta automatica ai segni d'umore dell'altro, segni non intenzionali che (come l'odore sessuale dei mammiferi) comunicano all'esterno uno stato dell'organismo, perciò possono essere creduti ciecamente: le stimmate del santo comunicano direttamente e indiscutibilmente, a chi lo crede, l'odore di santità. (A volte trattiamo le trasmissioni televisive come fossero segnali d'umore, senza riflettere che qualcuno ha congegnato quel materiale informativo). I segnali invece possono essere creduti, non creduti, contraffatti, negati, amplificati, ecc.; non sono indicazioni *oggettive* di eventi. Il profumo della ragazza cela o confonde il suo vero odore, è un artificio riconoscibile come tale, vuole agire la seduzione e, in quanto vela svela, e viceversa: come il muro e la siepe leopardiani ci suggeriscono l'infinito. Il frutto dell'albero della conoscenza fu la scoperta che i segni sono segnali.

Questa complessità della comunicazione affonda le sue radici nelle strutture più profonde della nostra specie; infatti, anche i mammiferi superiori sono capaci di metacomunicare sui loro segnali. Una manifestazione di questa capacità si ha nel gioco. I cuccioli dei mammiferi, come quelli dell'uomo, fanno spesso "a botte" avvinghiandosi e rotolandosi insieme con gran diletto. Cosa avviene nel gioco? C'è una comunicazione implicita relativa ai segnali di combattimento che dice che *le azioni che si stanno facendo non sono quelle che i segnali indicano*. Quindi si crea nel gioco un significato nuovo con i segnali materiali che si hanno a disposizione. I segnali del gioco sono *non veri*, cioè non usati in senso convenzionale, *non oggettivi*. Indicano *qualche cosa che non esiste*, cioè che non è codificato. Possono evocare il terrore o il sentimento che sarebbe evocato dall'esistenza di ciò che veramente il segnale denota (e ciò è particolarmente evidente nella prima fase del gioco, quella esplorativa, che potremmo contrassegnare con la domanda: questo è un gioco?) con la stessa forza che le sensazioni hanno in un sogno, nel processo primario. Tuttavia conservano, nella dimensione ludica, la distinzione tra fantasia e realtà, che non è caratteristica del processo primario. C'è quindi una combinazione del processo primario e secondario (la mappa e il territorio sono insieme identificati e distinti).

Ma se non alludono a ciò che denotano, a cosa alludono il gioco, e tutta quella classe di comportamenti (il comportamento istrionico, la minaccia, il rituale) in cui viene tracciata, ma in modo incompleto, una linea di demarcazione fra l'azione enunciativa e ciò che è enunciato? B. la chiama: *la metafora detta in verità*.

"Non solo gli animali che giocano non vogliono dire quel che dicono; ma, inoltre, essi comunicano di solito su qualche cosa che non esiste...nella zona crepuscolare in cui si incontrano e si sovrappongono arte, magia e religione, gli esseri umani hanno sviluppato 'la metafora che è detta in verità', la bandiera per la cui salvezza gli uomini moriranno, il sacramento, che è sentito come qualcosa di più di 'un segno esterno e visibile, che ci viene dato'. Si può riconoscere un tentativo di negare la differenza tra mappa e territorio, di retrocedere all'assoluta innocenza della comunicazione effettuata con puri segni d'umore".¹⁰ Arte, gioco, metafora sono dunque dell'ordine della *somiglianza*. La mente forma simboli allo scopo di rappresentare il significato delle esperienze emotive, in modo che possano essere conservate come ricordo, usate per pensare e trasformate per la comunicazione di idee. A ciò si accede per differenza, perché la totalità non è accessibile. La metafora è invece lo strumento conoscitivo che ci permette di cogliere le analogie, la rete di somiglianze che connette ogni oggetto, attraverso altri oggetti, al mondo. E' un atto mentale che si colloca ai confini dei contesti, una conoscenza immediata (cioè non mediata dal discorso logico e deduttivo) che rende accessibile la rete dei collegamenti significativi della mente. La descrizione *isomorfa* dello stato del mondo da cui possono partire le *traduzioni*, le dinamiche plurali. Il qui ed ora

¹⁰ G. Bateson, *Una teoria del gioco e della fantasia*, in VEM, pp.222-223

che suggerisce l'altrove, nella dialettica *storia - ricordo, memoria - oblio*, che fa scattare, con il riaffioramento, il carico di affetti che può dare senso alla vita.

L'ambiguità delle cornici

Ciò che ai fini del nostro discorso interessa altrettanto, delle attività di gioco - che sono caratteristiche dell'età evolutiva, come della cornice psicanalitica - è che esse segnano un contesto attraverso il quale si *modificano le metaregole, le abitudini mentali*, cioè si esperisce un nuovo modo di rapportarsi all'altro, a se stessi, al mondo. E ciò avviene per il particolare tipo di *cornice*, di inquadramento, di *come se* che li caratterizza. L'inquadramento come concetto psicologico, ci ricorda B., è meno astratto di quello di un insieme matematico e meno concreto della cornice di un quadro. La curva che delimita l'insieme matematico degli elementi dello stesso tipo è astratta, la cornice psicologica è reale. Nel quadro cornice e sfondo sono in genere complementari, mentre qui lo sfondo è positivamente oscurato (messo fra parentesi) e insieme positivamente esaltato (non dimenticato). La cornice evita i paradossi dell'astrazione e delimita una tipologia di contesto (*questo è un gioco, questo è il setting psicanalitico, questa è una classe, una scuola, questo è teatro*). Tuttavia proprio qui nasce il paradosso se pensiamo in termini logici. La delimitazione di un insieme esige che gli elementi all'interno di un insieme siano dello stesso tipo logico di quelli esterni (p.e. fiammiferi/non fiammiferi). Se io inquadro l'insieme: segni di umore/simulazione di segni d'umore nel contesto *questo è un gioco*, ciò mi impedisce la distinzione logica fra le due classi di oggetti mentre la sottolinea.

In questo tipo di contesti possiamo pensare di cambiare il nostro modo di dare contorni alla nostra esperienza. La pratica della psicoterapia ci indica cosa succede - o speriamo che succeda- nel corso della cura. *“Prima della terapia, il paziente pensa e agisce in base a un insieme di regole per la costruzione e la comprensione dei messaggi; dopo una terapia riuscita, il paziente opera in base a un insieme diverso di regole[...]Ne segue che, nello svolgimento della terapia, deve essersi svolta comunicazione a un livello meta; deve essersi svolta comunicazione su un cambiamento delle regole... Ma una siffatta comunicazione relativa al cambiamento non potrebbe in alcun modo verificarsi mediante messaggi del tipo permesso dalle regole metacomunicative del paziente, così com'erano prima o come sono dopo la terapia”*.¹¹ La pratica della terapia dunque *“è un tentativo di mutare le abitudini metacomunicative del paziente.”* B. tuttavia introduce un'importante distinzione nella tipologia delle patologie e nelle modalità di approccio ad esse: colui che è stato costretto dalle vicende della vita ad assuefarsi al suo disagio e alla frammentazione della sua esperienza e del senso, può essere incoraggiato ad *“esprimere le sue libere associazioni in modo che paziente e medico possano giungere ad una comprensione di questo materiale”*. Attraverso il procedimento dell'interpretazione, egli è condotto a inserire la clausola *come se* nelle produzioni del suo processo primario, produzioni che egli aveva prima riprovato o represso. Egli deve imparare che la fantasia contiene verità. Per lo schizofrenico – se lasciato a se stesso - il problema è alquanto diverso. Il suo errore consiste nel trattare le metafore del processo primario come se esse possedessero la piena intensità della verità letterale. *“Attraverso la scoperta di ciò per cui stanno queste metafore, egli deve scoprire che si tratta solo di metafore.”* B. ritiene che *“i paradossi dell'astrazione debbano intervenire in tutte le comunicazioni più complesse di quelle dei segnali di umore, e che senza questi paradossi la comunicazione si arresterebbe”*.¹²

I doppi vincoli e il delfino

I messaggi che ci scambiamo, quindi, creano complesse interazioni e definiscono contesti, ma anche prendono significato dai contesti. La comunicazione si svolge in una combinazione di contesti e messaggi in cui chi parla chiama in causa l'altro in un tipo di interazione le cui caratteristiche si sono

¹¹ *ivi*, pp. 232-233

¹² *ivi*, pp. 234 - 235

sedimentate nel tempo. Con le parole *amore, odio, dipendenza, dominanza, ecc.* indichiamo quell'intreccio di strutture e messaggi, il riferimento profondo e consolidato con cui contrassegniamo il rapporto che ci lega agli altri. E' il vincolo che lo caratterizza e tende ad autoconvalidarsi, a cercare e trovare una conferma nelle nostre esperienze comunicative. E' ciò che ci dà in qualche modo stabilità e sicurezza. A volte questa stabilità e sicurezza possono essere messe in crisi dal comportamento, dalle comunicazioni di quelli con i quali intessiamo i nostri rapporti più profondi, vitali. Se ciò avviene sistematicamente può paralizzare la nostra capacità comunicativa ed evolutiva, annullare il nostro senso del sé. Ma, a volte, proprio la percezione delle contraddizioni più profonde può essere il terreno su cui costruiamo soluzioni creative. Infatti, nessuno può prescindere dalla propria cultura, dai modi in cui in essa ha imparato a rapportarsi al mondo. Ma proprio le lacerazioni, i conflitti possono costringerci a creare nuovi contesti.

Alcune situazioni estreme possono gettare qualche illuminazione su ciò. B. osserva, per esempio, come la madre di uno schizofrenico struttura la sua comunicazione con il figlio in modo da confonderne la mente, gli affetti e il senso del sé con messaggi contraddittori quando respinge le sue manifestazioni di affetto e contemporaneamente lo rimprovera di non esser capace di manifestare la sua affettività che lei stessa gli nega, o quando dice al figlio: "Non devi fare così altrimenti ti punisco"; e, contemporaneamente, fa intendere "il mio punirti è il segno del mio amore". Che cosa deve fare il figlio: trasgredire l'ordine della madre per essere amato? Ma sarà punito... O obbedire rischiando di perdere l'amore della madre? Nella catena destinata di una comunicazione tramandata di generazione in generazione, ogni messaggio del figlio sarà *classificato*, contrassegnato nel codice della madre. Quando la madre è ossessionata dall'ordine dettato dalla paura, un mazzo di fiori regalato dal figlio per mostrare che ci può essere bellezza, novità nel disordine, potrà essere sempre considerato, anche con un sorriso *benevolo*, il male minore: si potranno sempre recidere i fiori quando appassiranno. In realtà si recidono i germogli. Allora lacerare questo contesto comunicativo può diventare la salvezza. Ma spesso è difficile farlo per la paura dell'esplosione incontrollata dell'odio contro la madre: e la via della pazzia può diventare alternativamente lo scoppio incontrollato di una violenza impotente o l'afasia, la rinuncia a produrre messaggi che abbiano senso.¹³

Ma dai doppi vincoli si può uscire anche con la libertà. Vorrei terminare riprendendo una storia che ci racconta B.¹⁴ Essa si riferisce a una femmina di delfino, questo misterioso animale che, a differenza dello scienziato, conosce direttamente col suo corpo *le leggi dell'idrodinamica* e vi si adegua spontaneamente, e che comunica con i suoi simili con suoni per noi indecifrabili. Lo scenario è quello consueto di un giardino zoologico o di un circo: l'istruttore vuole mostrare al pubblico un *condizionamento operante*. L'animale entra nella vasca, ode il fischio dell'istruttore, solleva la testa e riceve, come rinforzo del suo comportamento, il premio: un pesce. La sequenza si ripete più volte in dimostrazioni successive. L'istruttore ha mostrato al pubblico che il delfino ha appreso alcune semplici regole che collegano le sue azioni, la vasca e l'istruttore in una struttura che gli serve a mettere insieme le varie informazioni. Ma questa struttura si attaglia solo ad un tipo di episodi che accadono nella vasca. Per essere in grado di affrontare una classe di episodi il delfino deve infrangere tale struttura. Esiste un più ampio *contesto di contesti* che lo farà sbagliare. Infatti, nello spettacolo successivo, alza la testa ma non riceve alcun pesce. E' disorientato ed inalbera la coda in una tipica espressione di contrarietà: ma l'istruttore offre il pesce per rinforzare proprio questo comportamento. Naturalmente alla terza rappresentazione non sarà premiato. Avrà il suo pesce per qualche altra esibizione che sarà riuscito a congegnare. Dopo varie esperienze del genere mostrerà di aver appreso il contesto dei contesti ed esibirà ad ogni rappresentazione un nuovo modulo comportamentale. Avrà appreso la libertà. Questo, ci dice B., accadde realmente nel corso di rapporti *spontanei e naturali* tra un delfino, il suo istruttore e il pubblico. Ma non dobbiamo dimenticare che si tratta di una rappresentazione. Nella rappresentazione, nel *teatro* c'è una segreta complicità fra l'istruttore, il

¹³ Cfr. G. Bateson, *Epidemiologia della schizofrenia*, in VEM, pp. 236 – 243 e *Verso una teoria della schizofrenia*, pp. 244 - -274

¹⁴ G. Bateson, *Doppio vincolo*, cit., pp.293 - 302

delfino, il pubblico. Il delfino compiace l'istruttore, l'istruttore strizza l'occhio al pubblico mostrando l'intelligenza del suo delfino e la sua bravura nell'addestrarlo. Il pubblico si diverte. L'istruttore rinforza addirittura il giusto segno di contrarietà del delfino quando le cose non vanno come dovrebbero. Trasformando il segno di umore in segnale, per sé, per il pubblico e il delfino, apre la via alla rappresentazione come metafora. Il pesce dato in premio è necessario per definire concretamente un contesto comunicativo, circoscrive in termini, per entrambi e per il pubblico comprensibili, la relazione. Tuttavia, nel momento in cui è tolto, evidenzia la qualità concretamente simbolica del *come se*: come se l'istruttore fosse la madre o ciò che permette la vita. Delfino, istruttore e pubblico hanno rappresentato il processo che li fa uscire dalla ripetizione, hanno sciolto il conflitto sotteso al loro rapporto: mangiare per vivere o vivere per mangiare. Il delfino mangia e vive.

La sequenza fu ripetuta sperimentalmente e registrata. B. sottolinea alcuni aspetti che emersero nella sperimentazione: le *regole furono ripetutamente infrante*, il delfino dovette ricevere molti pesci non meritati, perché l'esperienza di commettere uno sbaglio era così fastidiosa che minacciava il fondamento della relazione, cioè il rapporto affettivo e di fiducia con l'istruttore. Ciascuna delle prime quattordici prove fu caratterizzata da molte *vane ripetizioni* di qualsiasi comportamento fosse stato rinforzato nella prova precedente. Apparentemente *solo per caso* il delfino riusciva ad esibire un nuovo modulo comportamentale. Nell'intervallo fra la quattordicesima e la quindicesima prova, il delfino si mostrò molto agitato, e, alla fine, esibì una serie di moduli comportamentali *mai visti prima nella sua specie*. Quando, cioè, la sequenza è ripetuta sperimentalmente, il contesto e i suoi contrassegni diventano più complessi. Anche B. entra nel giuoco delle relazioni non come osservatore esterno che cerca conferme ad ipotesi precostituite, ma come coinvolto nell'esperienza di prove ed errori in cui rileva le asperità del percorso e la sua incertezza. E, soprattutto, è in qualche modo costretto a partecipare alla sofferenza di un mammifero quando lo si mette in condizioni di sbagliare circa i fondamenti più profondi del suo essere affettivo e relazionale.

Con quest'esempio B. ci ha dato un quadro formale che può servirci a definire un'ipotesi su cui proiettare una nostra sperimentazione. Tuttavia " *trovare il valore di un atto pianificato in quanto implicito e contemporaneo all'atto stesso* " è sempre il risultato provvisorio di un cammino personale faticoso e mai terminato. Comporta lo sforzo continuato di assuefarsi a non assuefarsi. Ma la relazione è felice se è coevolutiva: come nella coevoluzione fra lo zoccolo del cavallo e l'erba, è la condizione della vita. L'erba morirebbe se il cavallo non la pestasse: andrebbe in semenza, *crederebbe di aver fatto il suo dovere e morirebbe*.

Forse avremo fatto molto se in qualche modo avremo contribuito non tanto a formare un uomo giusto (strana contaminazione e ambivalenza di questa parola nel nostro linguaggio corrente: l'uomo giusto al posto giusto) quanto all'essere *dell'uomo*.