

Maria Arcidiacono

Equilibri in gioco: riflessioni sulla scuola tra Gregory Bateson ed Edgar Morin

Premessa

Nell'agosto del 1978, Gregory Bateson inviava ai *regents* dell'Università della California una Comunicazione che, da lì a poco, avrebbe scelto come Appendice della sua opera *Mente e Natura*. Il testo, che intitolò *Il tempo è fuori squadra*¹, terminava con queste parole: «Noi, membri di questo Consiglio, incoraggiamo tutto ciò che negli studenti, negli insegnanti e intorno a questo tavolo promuoverà quelle più ampie prospettive capaci di riportare il nostro sistema entro una giusta sincronia o armonia tra rigore e immaginazione? Come insegnanti, siamo saggi?»².

Questa è la domanda che da anni mi interpella, generandone continuamente altre. Se Bateson sembra indicare “l'equilibrio” come tratto saliente della saggezza, quale sarà quello in gioco nelle nostre scuole e, in generale, nelle istituzioni deputate all'insegnamento? Quale rigore renderà possibile l'immaginazione, l'apertura, il nuovo, promuovendo la disposizione benefica ad apprendere e ad apprendere ad apprendere per tutto l'arco delle nostre esistenze? E se nel sapere dimora un vuoto incolmabile, quale rigore potrà nutrire questo stesso vuoto? Come scansare l'illusione del “tutto pieno” e preservare, proteggere la “mancanza”? Quale rigore, ancora, può rivelarsi un buon compagno di viaggio nel cammino dell'apprendimento che si fa solo nel “suo farsi” con tutti i rischi che “l'andare” comporta? Quale rigore può custodire la nostra millenaria eredità culturale senza sclerotizzarla e tradirla e far sì che nel suo alveolo possa prendere dimora il gesto creativo, la parola “nuova”?

Ancora un altro ordine di domande: come attraversa la scuola il cambiamento imposto dalle drammatiche emergenze che in questi anni si susseguono senza sosta? E chi siamo noi che attraversiamo il cambiamento? L'esperienza virtuale e disincarnata della didattica a distanza ha cambiato il nostro modo di stare al mondo? L'apertura al nuovo, a strategie “altre” che il digitale, nel bene e nel male, ha imposto, se ha cambiato le domande sulla scuola, in quale modo e con quali

¹ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria* [1979], trad. di G. Longo, Adelphi, Milano 1984, pp. 285-295.

² Ivi, p. 295.

conseguenze lo ha fatto? Ha cambiato anche i “tipi” di domande sull’apprendimento? A quali strumenti concettuali noi docenti possiamo far ricorso per affrontare l’incertezza?

Il tempo è destinato a rimanere “fuori squadra”?

Al di là della teoria del deutero-apprendimento, il lascito batesoniano è una “miniera” di suggestioni per chi abita il mondo della scuola, eppure mai “una ricetta”, una “buona pratica didattica” pronta all’uso. Le sue parole continuano ad apparire spiazzanti per chi sia abituato a mettere i pensieri in riga; sono parole che sembrano viaggiare come sospese, in attesa del guizzo che sappia coglierle e collegarle in un orizzonte diverso per ridefinirle, ricorsivamente, senza sosta.

Bateson è stato, inoltre, un insegnante che non ha “inquadrato”, “disciplinato” (nel senso letterale del sapere disciplinare) i propri discenti e forse sarebbe più corretto pensare che non abbia avuto discenti, ma solo compagni di viaggio. Forse risiede qui l’aspetto affascinante di ogni atto educativo: essere in cammino con i propri studenti e vivere e assaporare la meraviglia che accompagna il loro sguardo sul mondo. È noto lo smarrimento dello studente che gli chiede: “ma lei vuole veramente che noi impariamo queste cose?”³ È lo spaesamento che mette in moto la ricerca in un vortice in cui i saperi perdono la rigidità delle loro cornici per contaminarsi vicendevolmente. È lo spaesamento che non si accontenta e che genera la passione, l’amore, l’energia di cui ogni autentico processo di apprendimento non può fare a meno. Ed è questo, da sempre, il cuore pulsante di ogni atto educativo: generare trasporto, tensione e immergersi in un vortice in cui a muoversi non è solo il “discente” e il “docente”. Il vortice abbraccia tutti, lega in uno stesso destino, “connette”, «connette il granchio con l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro»⁴ con ognuno di noi e con le nostre storie.

Di contro, le nostre istituzioni sembrano muoversi in un vortice di tutt’altro segno. Sono ingabbiate e siamo, come docenti, ingabbiati in percorsi didattici tesi a uniformare e inquadrare, nell’illusione che sia possibile raggiungere competenze “misurabili” e “spendibili” sul mercato del lavoro. Il mondo della formazione sembra non volere compromessi con la passione, con quell’eros meravigliosamente incarnato da Socrate che sa come trasformare l’amato passivo in amato attivo.

Lo sapeva bene Bateson quando notava con rammarico quanto la sua libertà fosse sempre più vincolata una volta divenuto *regent* dell’Università della California. Le sue decisioni concernevano

³ G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente* [1972], trad. di G. Longo, Adelphi, Milano 2005, p. 21. E ancora «Alla fine della lezione, uno degli ospiti venne da me, si voltò indietro per sincerarsi che tutti gli altri se ne stessero andando, e poi disse esitante: “Vorrei fare una domanda”. “Sì?”. “Be’ ... lei vuole proprio che noi impariamo quello che ci sta raccontando?”. Ebbi un attimo di esitazione, ma egli riprese subito: “Oppure tutto questo è una specie di esempio, un’illustrazione di qualcos’altro?”. “Certo proprio così!”» (Ivi, pp. 21-22).

⁴ G. Bateson, *Mente e Natura. Un’unità necessaria*, cit. p. 21.

sempre più la “quantità” (ammissioni ai corsi, tasse ...) e sempre meno ciò che gli stava a cuore, sempre meno «la libertà di dare alle domande la forma»⁵ che gli interessava; la libertà non solo di cambiare le domande, ma soprattutto quella di cambiare i “tipi” di domande grazie alle quali “costruire” l’indagine scientifica.

Siamo ingabbiati, rimaniamo ingabbiati.

E allora, come coniugare la dimensione cognitiva con quella affettiva, evitando la deriva anonima e burocratica? Come far scorrere nelle aule il nostro patrimonio culturale come linfa vitale? L’apprendimento, ci ricorda Bateson, chiede coerenza con la trama delle idee già intessute, chiede equilibrio e coerenza con il contesto nel quale siamo. E la coerenza si nutre, va da sé, anche dei vincoli “istituzionali” di quel luogo didattico che è deputato all’apprendimento. Senza scansioni orarie, senza programmi, senza valutazioni, senza distinzioni di ruoli, senza la presenza di docenti che “aprono mondi”, senza norme, senza perimetri materiali o virtuali che siano, nessun’aula, semplicemente, esisterebbe.

Risiede qui il gioco dei nostri equilibri: coerenza e innovazione, ripetizione e apertura, rischio di sconfinamento nell’irrigidimento o, viceversa, nell’improponibile.

Gioco di equilibri di questo tempo incerto ... gioco di equilibri di ogni tempo incerto ...

Gregory Bateson ed Edgar Morin

Ritorno brevemente al testo batesoniano, *Il tempo è fuori squadra*, nel tentativo di individuare un filo rosso grazie al quale cogliere alcune delle tante suggestioni che due maestri del pensiero, quali sono Gregory Bateson ed Edgar Morin, continuano a donarci a piene mani.

In primis, la citazione shakespeariana “*Il tempo è fuori squadra*” permette a Bateson di mettere in chiaro che la prospettiva guadagnata al termine di *Mente e Natura* non fonda certezze incontrovertibili e, per quanto più ampia e di più largo respiro sia, essa “*concerne prospettive*”⁶ costitutivamente *in fieri*. Il rigore e l’immaginazione, le due componenti che governano il processo evolutivo e il processo mentale, “non vanno più al passo l’una con l’altra”, “rimangono fuori squadra”. Nondimeno, in questo orizzonte ciò che gli sta a cuore non è assolutamente il “*come*” rimettere “*in squadra il tempo*”, come se fosse possibile un “*fare*” risolutivo, trasparente nella progettazione e nel controllo, ma il “*modo*” con cui porsi in relazione al fare. Per Bateson, ad essere

⁵ G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un’epistemologia del sacro* [1987], trad. di G. Longo, Adelphi, Milano 2002, p. 254.

⁶ *Ibidem*, p. 295.

in gioco è la radicale contestualità di ogni esperienza che è radicalmente matrice di significati sempre “altri”, mai pianificabili.

Sono emblematiche le sue riflessioni in occasione di un incontro tenutosi presso il College of Marin in California: «Un apprendimento significativo va oltre qualsiasi cosa venga pensata. [...] C'è un intero ordine di apprendimenti, alquanto diversi dai temi pensati, che sono sempre, inevitabilmente, carichi di implicazioni per il carattere: apprendimenti intorno a quale tipo di mondo si pensa di abitare, a proposito di quale sia il tipo di mondo dal quale si pensa scaturire la relazione con l'insegnante – e queste cose andranno poste in connessione, ovviamente»⁷.

Ciò equivale a riconoscere in ogni apprendimento una sorta di *humus* su cui germogliano, nel bene e nel male, elementi che sfuggono ai nostri processi consci e che danno luogo ad attribuzioni di senso costitutivamente eterogenei.

Per Bateson la via per guadagnare la prospettiva più ampia (quella che – teniamo presente – genera e apre ricorsivamente altre prospettive in un continuo gioco di interazioni) coincide con il tentativo di attenzionare le nostre epistemologie locali, ovvero i modi con cui interagiamo nel e con il mondo in cui viviamo e il sistema culturale nel quale ci riconosciamo. Equivale a mettere in luce i filtri attraverso i quali intraprendiamo sia il cammino della nostra esistenza, sia quello più lungo e più ampio che sottende la costruzione del sapere. Ogni essere umano ha la propria epistemologia, il proprio modo di punteggiare gli eventi, la “propria chitarra azzurra”⁸ e chi è convinto del contrario, di non avere cioè un'epistemologia, «ha in realtà solo una cattiva epistemologia»⁹. Non solo: «coloro a cui sfugge completamente l'idea che è possibile aver torto non possono imparare nulla, se non la tecnica»¹⁰.

La messa in chiaro delle proprie epistemologie si fa urgente nei “luoghi” in cui avviene il controllo e la revisione dei vecchi presupposti e la creazione dei nuovi¹¹. E se la conoscenza, come la vita, ha un fondamento biologico, i presupposti formali «con cui deve venire a patti qualunque epistemologia o epistemologo serio»¹² non possono che radicarsi nel cuore stesso del mondo biologico. Viviamo e apprendiamo e, sinergicamente, apprendiamo e viviamo secondo modalità che,

⁷ H. Kirschenbaum, V.L. Henderson [1989], *Carl Rogers: Dialogues. Conversations With Martin Buber, Paul Tillich, BF Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and Others*, Boston, Houghton Mifflin Company, cit. in R. Conserva, *La stupidità non è necessaria*, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. XVI.

⁸ «La “chitarra azzurra”, il filtro creativo tra noi e il mondo, è presente sempre e comunque. Ciò equivale ad essere creatura e insieme creatore. E questo il poeta lo sa meglio del biologo» [G. Bateson, *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, [1991], trad. di G. Longo, Adelphi, Milano 1997. p. 398].

⁹ G. Bateson - M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro* cit., p. 40.

¹⁰ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, cit., p. 42. A distanza di anni, ripensando a tutti coloro che aveva incontrato, “studenti americani di diverse scuole e ospedali”, “matricole universitarie”, “psichiatri” sottolineava nelle pagine introduttive di *Mente e Natura* la «stranissima lacuna nel loro modo di pensare»: la scarsa consapevolezza dei propri strumenti concettuali, dei propri “filtri”. [Ivi, p. 41].

¹¹ *Ibidem*

¹² Ivi, p. 95

nei loro fondamenti, sono le stesse di ogni organismo vivente. Ecco perché Bateson allude a “verità semplici e necessarie”¹³ nel riferirsi a tali presupposti formali: sono verità semplici perché sono “vive”, perché “si” e “ci” inseriscono nel sistema più ampio di cui siamo parte, perché rimandano a «quel più ampio sapere che è la colla che tiene insieme le stelle e gli anemoni di mare, le foreste di sequoie e le commissioni e i consigli umani»¹⁴.

Ecco, allora, che quello che poteva sembrare un naufragio si rivela di tutt’altro segno, ovvero certezza di essere parte di una totalità più grande all’interno della quale le nostre esistenze si dipanano in una continua riorganizzazione dialogante con le altre creature.

Le “proposizioni” di cui sopra, le idee necessarie per “imparare a pensare”, interdipendenti e complementari le une alle altre, le idee che “ogni scolareto sa”¹⁵, hanno tanta assonanza con “*I sette principi necessari alla riforma di pensiero*”¹⁶ formulati da Edgar Morin. Come per Bateson, anche per Morin il tema dell’apprendimento ne percorre l’intera esistenza, al di là degli scritti dedicati specificatamente all’educazione che ne sono veri e propri manifesti, come recita il titolo dell’ultimo di essi¹⁷.

In *Insegnare a vivere* Morin riassume la sua concezione dell’educazione nel progetto formulato da Jean-Jacques Rousseau nell’*Emilio*: “Vivere è il mestiere che voglio insegnargli”. “Vivere e non sopravvivere” è il mestiere che ogni docente dovrebbe volere per ogni vita *in fieri* che gli viene affidata; “vivere e non sopravvivere” è il mestiere che ogni docente dovrebbe non solo volere

¹³ In *Mente e Natura* Bateson prova ad enunciare queste “proposizioni” in un elenco che non ha alcuna pretesa di esaustività e completezza; di contro, nota “in modo sottile” che «non esiste alcuna indicazione che un elenco completo di verità o di proposizioni generali sia veramente possibile. È forse una caratteristica del mondo in cui viviamo che un siffatto elenco debba essere finito?», [G. Bateson, *Mente e natura. Un’unità necessaria*, cit. p. 90].

Se ne dà qui l’elenco: I) La scienza non prova mai nulla. II) La mappa non è il territorio e il nome non è la cosa designata. III) Non esiste esperienza oggettiva. IV) I processi di formazione delle immagini sono inconsci. V) La divisione in parti e in totalità dell’universo percepito è vantaggiosa e forse necessaria, ma nessuna necessità determina come ciò debba essere fatto. VI) Le successioni divergenti sono imprevedibili. VII) Le successioni convergenti sono prevedibili. VIII) Dal nulla nasce nulla. IX) Il numero è diverso dalla quantità. X) La quantità non determina la struttura. XI) In biologia non esistono valori monotoni. XII) Talvolta ciò che è piccolo è bello. XIII) La logica è un cattivo modello della casualità. XIV) La causalità non opera all’indietro. XV) Il linguaggio sottolinea di solito solo un aspetto di qualunque interazione. XVI) La “stabilità” e il “cambiamento” descrivono parti delle nostre descrizioni [Ivi, pp. 41-92].

¹⁴ Ivi, p.17.

¹⁵ Ivi, p. 38. Nell’introduzione a *Mente e natura*, Bateson racconta che il progetto originario contemplava due libri, che avrebbe potuto intitolare *L’idea evolucionista* e *Ogni scolareto lo sa*. Tuttavia, quando si apprestò a scrivere il primo libro, si accorse che riesaminare le teorie dell’evoluzione biologica alla luce della cibernetica e della teoria dei sistemi, implicava una riflessione preliminare sui presupposti formali delle sue stesse tesi. I due libri finirono, così, per confluire in un unico libro i cui confini, idealmente, sembravano fondersi in un “più ampio sapere”.

¹⁶ *I sette principi necessari per la riforma del pensiero* sono: I) Il principio sistemico od organizzazionale. II) Il principio ologrammatico. III) Il principio dell’anello retroattivo. IV) Il principio dell’anello ricorsivo. V) Il principio dell’autonomia/dipendenza (auto-eco-organizzazione). VI) Il principio dialogico. VII) Il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza. [E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 96-101].

¹⁷ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit.; E. Morin, *Relier les connaissances. Le défi du XXI siècle*, Seuil, Paris 1999; E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; E. Morin, “*Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*”, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

ma incarnare per quella vita *in fieri* che è la propria. “Vivere e non sopravvivere” è il viatico che ogni creatura dovrebbe volere per sé e per la “Creatura” che è il mondo di cui è parte. Quelle di Morin non sono assolutamente facili ricette, “buone pratiche” da far discendere “automaticamente” e, quel che è peggio, “normativamente” dall’alto, ma riflessioni sul quel particolare segmento di mondo che è deputato alla formazione e sugli strumenti concettuali che potrebbe coltivare affinché gli uomini imparino a vivere “nella propria appartenenza all’umano”¹⁸.

Come per Bateson, anche per Morin in ogni processo di apprendimento c’è in gioco la natura del conoscere e *Il Metodo*¹⁹, del resto, lungi dall’essere un programma, è un cammino lungo il quale provare a imparare a vivere accogliendo e abitando l’incertezza. La parola *methodos*, chiarisce nella sua ultima opera, «unisce i termini *métis* (astuzia, stratagemma) e *òdos* (cammino) a significare “ricerca di un cammino [...] per arrivare a concepire i modi per coltivare un pensiero capace di trattare la complessità”»²⁰; un cammino lungo il quale apprendere ed essere appresi allo stesso tempo. Un cammino lontano da quella “scuola del lutto” i cui abiti epistemologici mandano letteralmente in frantumi la natura sistemica in cui siamo immersi. “Scuola del lutto” è nelle sue parole ogni scuola chiusa in un pensiero riduzionista, «anonimo, cieco nei confronti di ogni contesto e di ogni complesso” e che inevitabilmente “ignora il singolare, il concreto, l’esistenza, il soggetto, l’affettività, le sofferenze, le gioie, i desideri, le finalità, lo spirito, la coscienza»²¹.

Nel tentare di cogliere alcune delle tante suggestioni che Bateson e Morin continuano ad offrirci su temi così cruciali, seguirò alcune delle idee dello “*scolaretto*” batesoniano, nella convinzione che gli “strumenti concettuali” a cui entrambi alludono siano indispensabili per insegnare e imparare, fermo restando che insegnare e imparare non sono aspetti diversi del nostro stare al mondo, ma funzioni che sinergicamente vivono l’una nell’altra e dell’altra.

Ogni scolaretto sa...

“*Ogni scolaretto sa*” che la scienza non prova nulla, che non esiste esperienza oggettiva, che la mappa non è il territorio, che il nome non è la cosa designata. Nel mondo creaturale, nella

¹⁸ E. Morin, “*Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*”, cit. p. 11.

¹⁹ Si rimanda ai sei volumi apparsi tra il 1977 e il 2004 ora raccolti in E. Morin, *La Méthode*, 2 voll., Seuil, Paris 2008 (tutti i volumi de *Il metodo* sono tradotti in italiano per i tipi dell’editore Raffaello Cortina).

²⁰ E. Morin, *L’avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l’opera*, trad. di F. Bellusci, Raffaello Cortina, Milano 2023, p. 39.

²¹ E. Morin, *La sfida della complessità. Le défis de la complexité*, (a cura di A. Anselmo e G. Gembillo), Le Lettere, Firenze 2011, pag. 37.

“Creatura” tutto consiste di mappe e nomi di relazioni, in un fluire continuo in cui non c’è alcuna cesura tra soggetto e oggetto.

Morin sembra riassumere tutto ciò nel *Principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza*. Nelle sue parole: «questo principio opera la restaurazione del soggetto e svela il problema cognitivo centrale: dalla percezione alla teoria scientifica ogni conoscenza è una ricostruzione, traduzione da parte di una mente/cervello in una data cultura e in un dato tempo»²². E Bateson sembra ribattere ricordando che «la punta della sonda è sempre nel cuore dell’esploratore»²³.

In particolar modo, entrambi riconoscono che la scienza non coincide con i fenomeni osservati, ma con le proiezioni che di quei fenomeni se ne fanno. Ogni proiezione, ogni traduzione, ogni codificazione, sia essa verbale, iconica o grafica, palesa irrevocabilmente la propria natura soggettiva. E, aggiunge Bateson: «anche se ignoriamo le barriere della codificazione, cioè la circostanza che la nostra descrizione sarà fatta di parole, cifre o figure, mentre ciò che descriviamo sarà di carne, sangue e azione, anche se trascuriamo questo ostacolo della traduzione, non potremo mai sostenere di aver raggiunto la conoscenza ultima di alcunché»²⁴. La scienza è “*un modo di percepire*”²⁵ e di dare senso a tale percepire e questo “principio”, che “*ogni scolareto sa*”, ha un fondamento biologico. L’intero processo mentale è un processo continuo di apprendimento, che procede “stocasticamente” lungo una via per “tentativi ed errori”.

Di contro, quanti discorsi sulla scuola sono costruiti su assunti diametralmente opposti? Quanto è ancora predominante nelle nostre aule l’immagine stereotipata di una scienza sicura delle sue conquiste e dei suoi assunti? Quale equilibrio provare a ritrovare, insieme ai nostri ragazzi, quando le illusioni generate da questa scienza si frantumano sotto il peso di emergenze sempre più drammatiche? Se le immagini che noi abbiamo di noi stessi e del nostro mondo si incrinano, non dovremmo, come suggerisce Morin, insegnare piuttosto le incertezze che ogni sapere reca irrimediabilmente in sé e con sé?

Ogni scolareto sa...

“*Ogni scolareto sa*” che la logica (quella lineare) è un cattivo modello della causalità.

²² E. Morin, *La testa ben fatta*, cit. p. 99.

²³ G. Bateson, *Mente e natura. Un’unità necessaria* cit., p. 121.

²⁴ Ivi, p. 44.

²⁵ Ivi, p. 46.

La logica che ritma il nostro sistema mentale è piuttosto la logica dinamica delle interrelazioni, dei livelli di integrazione; è la logica che ha saputo accogliere i paradossi dell'autoreferenzialità e riconoscere la funzione del tempo; è la logica flessibile che sa attraversare le cornici che delimitano le nostre esperienze, rimettendone in gioco il senso. È la logica della retroazione e della retroazione della retroazione. Ed è la logica che non potrà mai essere resa trasparente: ogni scelta linguistica o iconica, proprio in quanto “scelta”, potrà solo staccarne momentaneamente alcuni aspetti dallo sfondo, ma non coglierne l'intera sequenza ad anello²⁶.

La logica a cui allude *lo scolareto* è la logica che fa da sfondo alla batesoniana “visione binoculare”, l'interrelazione di informazioni di genere diverso. La descrizione che ne scaturisce risponde al bisogno di quel “sovrappiù” di conoscenza che si fa tutt'uno con la domanda più ampia “della struttura che connette”. Il “doppio”, implicito nel farsi della stessa descrizione, comporta nello specifico il trasferimento di conoscenze da un campo all'altro, la loro decontestualizzazione e ricontestualizzazione in un tessuto che non è dato dalla somma di ogni singolo riquadro, ma dalla loro combinazione, che “dà calore e colore”. La molteplicità delle descrizioni trova la sua ragion d'essere nel fatto che «l'aggregato è più grande della somma delle sue parti poiché la combinazione delle parti non è una semplice addizione, ma possiede la natura di una moltiplicazione o di un frazionamento, o della creazione di un prodotto logico. Un attimo di illuminazione»²⁷.

Questa logica, che è il cuore del paradigma fondamentale batesoniano, l'ecologia della mente, la biosfera germinante nel processo mentale, anima parimenti la moriniana auto-eco-organizzazione del vivente²⁸. È questo il termine scelto da Morin per designare l'organizzazione che continua a scandire la storia evolutiva del nostro mondo, della nostra biosfera germinante; un'organizzazione che, ci racconta quasi poeticamente, sa essere madre e matrigna, saggia e folle, chiaroveggente e cieca, perché, ad un tempo, alimenta la vita, ma si nutre anche di morte, genera omeostasi ed equilibrio, ma anche antagonismi e “olocausti biologici”. In essa autonomia e dipendenza non sono altro che aspetti della stessa medaglia.

Da qui la necessità di promuovere una “conoscenza pertinente” i cui arnesi del mestiere siano di tutt'altra natura rispetto a quelli della logica tradizionale, disgiuntiva, dicotomica, parcellare, riduzionista. Gli arnesi del mestiere della logica devono permetterci di accogliere la sfida della complessità lanciata dalla nostra “era planetaria”. Di passaggio, non credo sia superfluo ricordare che

²⁶ Ogni scolareto sa che “*Il linguaggio sottolinea di solito solo un aspetto di qualunque interazione*” [Ivi, pp. 87-88].

²⁷ Ivi, p. 120.

²⁸ «Io ho chiamato auto-eco-organizzazione – chiarisce Morin - l'organizzazione vivente, secondo l'idea che l'autoorganizzazione dipende dal suo ambiente per attingervi energia e informazione: in effetti, come costituisce un'organizzazione che lavora per automantenersi, essa consuma energia mediante il suo lavoro, quindi deve attingere energia dal suo ambiente. Per di più, deve cercare il suo nutrimento e difendersi contro ciò che la minaccia, quindi deve comportare un minimo di capacità cognitiva» [E. Morin, *Complessità ristretta, complessità generale*, in “Complessità”, 2006, II, Sicania ed. Messina, p.38].

la parola “complessità” non significa “complicato”, “aggrovigliato”, “contorto”, ma “tessuto insieme”²⁹ e benché si tratti di una parola estranea alla terminologia batesoniana, ne abita a pieno titolo l’intera epistemologia.

I principi “necessari” che si richiamano esplicitamente alla “logica complessa” sono il *principio sistemico od organizzazionale*, il *“principio dell’anello retroattivo”* e *“il principio dell’anello ricorsivo*.

Nelle parole di Morin, il primo di essi «lega la conoscenza delle parti alla conoscenza del tutto secondo la spola indicata da Pascal: “Ritengo che sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti”. L’idea sistemica, che si oppone all’idea riduzionista, è che “il tutto è più della somma delle parti”. Dall’atomo alla stella, dal batterio all’uomo e alla società, l’organizzazione di un tutto produce qualità o proprietà nuove in rapporto alle parti considerate isolatamente: le *emergenze*. [...] Aggiungiamo che, ugualmente, il tutto è anche meno della somma delle parti, le cui qualità sono inibite dall’organizzazione dell’insieme»³⁰.

Questo principio ci proietta nel vortice dell’auto-eco-organizzazione del vivente, ci permette quasi di percepire *l’unitas-multiplex*, unità e molteplicità ad un tempo; apre, ancora, a quel sovrappiù di conoscenza al pari della batesoniana “visione binoculare”: è “un attimo di illuminazione”.

Di contro, i “discorsi” sulla scuola sembrano ignorare questi presupposti o svuotarli del loro significato. Le “nostre” discipline scolastiche dialogano tra di loro o sono rinserrate nei loro perimetri? L’inter-trans-disciplinarietà alberga nelle nostre aule?

La conoscenza pertinente

Per Morin la possibilità di una “conoscenza pertinente” si accompagna a una riforma del pensiero che sia generante e ricorsivamente generata da una riforma dell’educazione, e nei suoi scritti la speranza che se ne possa dar seguito non viene mai meno, anzi, sembra crescere in modo esponenziale. Morin non smette di credere nel docente a dispetto di un mondo iper-connesso che vede, nell’iper presenza dell’informazione *online*, tale ruolo sempre più marginale, per non dire superfluo. Morin vede nel docente «il direttore d’orchestra che inquadra, organizza le conoscenze

²⁹ «In effetti - spiega Morin - si ha complessità quando sono inseparabili i differenti elementi che costituiscono un tutto (come l’economico il politico il sociologico lo psicologico l’affettivo il mitologico) e quando vi è tessuto interdependente interattivo e inter-retroattivo tra l’oggetto di conoscenza e il suo contesto le parti e il tutto il tutto e le parti le parti tra di loro. La complessità è perciò, il legame tra l’unità e la molteplicità” [E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit. p. 38].

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta*, trad. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 96-97.

attinte dagli allievi da Google, Wikipedia o altri fonti»³¹. E subito dopo aggiunge: «Chi altri se non questo direttore d'orchestra potrebbe insegnare concretamente, nel dialogo costante con l'allievo, le trappole dell'errore, dell'illusione, della conoscenza riduttiva o mutilata? Chi meglio di lui potrebbe, a condizione di instaurare uno scambio empatico, insegnare la comprensione umana? Chi altri potrebbe concretamente incitare, con incoraggiamenti e stimoli ad affrontare le incertezze? Chi altri, se il suo umanesimo è attivo, potrebbe incitare ad essere umani?»³²

“*Se il suo umanesimo è attivo*” ... è un monito che non passa inosservato.

La “faglia” sembra risiedere in una sorta di lacuna difficile da colmare: «Nessuna scuola, nessun liceo, nessuna università insegna nella sua complessità e nella sua globalità che cos'è l'essere umano [...]. Si possono trovare frammenti di conoscenza sull'umano in tutte le scienze e beninteso nella letteratura e nelle arti, ma non si accede mai ad una conoscenza complessiva e globale dell'umano»³³.

La “conoscenza pertinente” dell'umano non è, allora, solo la *conditio sine qua non* perché la inter-trans-disciplinarità da vuota parola diventi cifra autentica di ogni contesto educativo. La conoscenza pertinente dell'umano è per Morin il cuore pulsante di ogni processo di apprendimento.

La conoscenza pertinente è conoscenza della complessità umana dalla quale traluce, come in filigrana, la bellezza del nostro essere ad un tempo *sapiens e demens, faber e ludens, aeconomicus e consumans, prosaiucus e poeticus*. Vivendo nella e della dialogica dell'*unitas multiplex*, essa è via per percepire e percepirsi all'interno “dell'anello trinitario individuo/specie/società” e riscoprire “l'unità di tutto ciò che è umano nella sua diversità e la diversità in tutto ciò che è unità»³⁴.

La conoscenza pertinente ci conduce in prossimità della “struttura che connette tutte le creature viventi” e che connette ognuna di esse con noi e con le nostre storie.

Anche per Bateson nei luoghi deputati all'insegnamento c'è una sorta di “buco nero”, una mancanza e quasi facendo eco alle parole di Morin, si chiede e ci chiede: «perché le scuole non insegnano quasi nulla su questo argomento? Forse perché gli insegnanti sanno di essere condannati a rendere insipido, a uccidere tutto ciò che toccano e sono quindi saggiamente restii a toccare o insegnare ogni cosa che abbia importanza vera e vitale? Oppure uccidono ciò che toccano proprio perché non hanno il coraggio di insegnare nulla che abbia un'importanza vera e vitale? Dov'è l'errore?»³⁵. Ancora una volta sembra risuonare il monito moriniano “se il loro umanesimo è attivo”; ancora una volta la riflessione verte sulla necessità di rimodulare le nostre epistemologie locali;

³¹ E. Morin, *L'avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l'opera*, cit. p. 54.

³² *Ibidem*

³³ Ivi, p. 90.

³⁴ E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, [2004], trad. S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano 2005, cit. p. 158.

³⁵ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria* cit., p. 21.

ancora una volta c'è l'invito a “cogliere pezzetti sparsi di saggezza”³⁶ provenienti da diverse conquiste concettuali. Ancora una volta è la “conoscenza della conoscenza” il cuore del discorso.

Confronti

Se gli sguardi di Bateson e di Morin sono costantemente rivolti all'unità in cui da sempre siamo, la distanza tra i due si gioca tutta intorno alla possibilità di creare “contesti per il fare” atti a “navigare l'incertezza” che il sistema complesso della nostra Terra-patria reca in sé.

Per Morin, là dove risiede l'incertezza esiste parimenti la possibilità di dar luogo a riforme e sperare che esse rendano possibili i cambiamenti. Conseguentemente, egli crede che le sue idee sull'educazione possano stimolare azioni concrete in un circolo “virtuoso” in cui comprensione, insegnamento e relazioni umane si rigenerino ricorsivamente. Il “saper vivere” e non semplicemente “il vivere” è un'utopia “buona” perché «dispone delle possibilità tecniche o pratiche di realizzazione nell'avvenire»³⁷. Egli crede che gli uomini abbiano gli strumenti per incoraggiare la sinergia di “due saper-vivere”, ovvero: «quello che aiuta a sbagliarsi meno, a comprendere meglio ad affrontare l'incertezza, a conoscere la condizione umana per meglio conoscersi, a conoscere il nostro mondo globalizzato per meglio contestualizzarsi in esso, ad attingere alle fonti antropologiche di ogni morale, ossia la solidarietà e la responsabilità» e «quello che aiuta ad orientarsi, ad autocostruirsi e a difendersi nella nostra civiltà, a riconoscere la parte sommersa che, come quella dell'iceberg, è più importante della parte emersa»³⁸. Nell'incertezza e nella insicurezza delle nostre esistenze risiede pertanto la stessa possibilità di una loro rigenerazione continua in una cornice più complessa e ad un tempo più coesa.

Morin crede, ancora, nella possibilità di un discorso pedagogico libero dalle strettoie della logica disgiuntoria che impone scelte semplificatrici e “difensive” e, pertanto, incapaci di affrontare le emergenze. Crede in un discorso pedagogico che si sappia nutrire della dialogica dell'ordine e del disordine, dell'uno e del diverso. Crede che sia un dono, prima ancora che un compito, l'indicazione di strumenti concettuali per affrontare l'inatteso e «navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza»³⁹. È un dono che ci spinge ad andare al di là della stessa immagine dell'incertezza per affrontare l'avventura della vita in tutti i suoi caleidoscopici aspetti.

³⁶ Ivi, p. 37.

³⁷ E. Morin, *L'avventura del metodo*, cit. p. 113. Nel passaggio precedente Morin aveva etichettato come “mortifera” l'utopia “cattiva”, quella convinta di poter realizzare la perfezione eliminando ogni imperfezione.

³⁸ Ivi, pp 54-55.

³⁹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit. p. 14.

Nelle sue parole: «Faccio parte di quest'avventura incredibile, compresa nella stessa stupefacente avventura dell'Universo. Essa reca con sé la sua ignoranza, il suo ignoto, il suo mistero, la sua follia nella sua ragione, la sua incoscienza nella coscienza, e io porto in me l'ignoranza, l'ignoto, il mistero, la follia, la ragione dell'avventura. L'Avventura è più che mai incerta, più che mai esaltante»⁴⁰

In Bateson non troveremo mai “piani per riforme dell'istruzione”. Nei suoi scritti, nelle storie che amava raccontare, nei metaloghi che sapientemente costruiva, c'è sempre un invito a fare un passo indietro, a “saper esitare” per tentare, come scrive la figlia Mary Catherine Bateson, di «scoprire criteri di rigore e di coerenza in grado di insegnarci a non lanciare ogni sorta di idee e a non cominciare ad agire prima di essere pervenuti, a tutti i livelli, a un minimo di coesione, e di garantirci anche certi tipi di armonia e di coerenza interna»⁴¹.

Bateson vuole renderci vigili sulla relazione tra ogni possibile azione e il proprio contesto liberandoci altresì da abitudini linguistiche obsolete: l'azione (educativa, politica, tecnologica etc.) e qualsiasi sua enunciazione non è una variabile “dipendente” che si inserisce in un contesto “determinante”. Le variabili, le azioni e i contesti, sono in relazione continua, evolvono e apprendono sinergicamente e ricorsivamente e, in quanto tali, aprono prospettive altre, sempre più ampie. È un'illusione, figlia di una “errata epistemologia”, pensare che sia possibile una loro pianificazione e, tanto meno, un controllo unilaterale.

La prospettiva più ampia può essere guadagnata solo da un agire meno arrogante, più umile in grado di far risuonare dentro di sé le regole di quella complessa organizzazione che Bateson chiama “ecologia della mente”. Un'organizzazione che reca in sé un risvolto etico fondamentale, la presa di coscienza, cioè, che «i mezzi con cui un uomo influenza un altro uomo fanno parte dell'ecologia delle idee che governano la loro relazione e fanno parte del più ampio sistema ecologico entro il quale si colloca questa relazione»⁴².

Non si potrà fare, allora, “la mossa astuta”, quella più rapida, quella dettata dalla “finalità cosciente” che tanto ha che fare con il “mito del potere”. A maggior ragione, non si potrà operare in tal modo nel mondo dell'istruzione, là dove «il successo (nel nostro caso dei nostri alunni) può trovarsi appena svoltato l'angolo e, vero o falso che sia, questo non potrà mai essere deciso». E allora, continua Bateson, «ci incombe di diventare come quei pochi scienziati e artisti che lavorano sotto la spinta di questa urgenza ispiratrice, l'urgenza che nasce dal sentire che la grande scoperta, la risposta

⁴⁰ E. Morin, *L'avventura del metodo*, cit. p. 119.

⁴¹ M.C. Bateson, *Come è nato “Angels fear”*, [1992] in *Aut aut*, n. 251., pp. 18-19.

⁴² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit. p. 549.

a tutti i nostri problemi, oppure la grande creazione, il sonetto perfetto, sono sempre appena fuori dalla nostra portata, o come una madre che sente che c'è vera speranza, purché vi si impegni costantemente, che il suo bambino diventi quel fenomeno infinitamente raro: una persona grande e felice»⁴³.

Gregory Bateson e Hannah Arendt

Un'ultima suggestione mi sovviene da una pensatrice lontana per formazione dall'orizzonte epistemologico batesoniano e moriniano: Hannah Arendt.

Nel saggio *La crisi dell'istruzione*, presente in *Tra passato e futuro*⁴⁴, Hannah Arendt ricorre alla citazione shakespeariana cara a Bateson, ovvero “*il tempo è fuori squadra*”, per alludere a una precisa lacuna dell'agire foriera di una serie di crisi, tra cui quella dell'istruzione.

Premetto che le riflessioni arendtiane risalgono alla fine degli anni Cinquanta⁴⁵, si inseriscono pienamente nell'orizzonte di senso tracciato in *Vita activa*⁴⁶, là dove è declinato in tutte le sue forme l'elogio della *politeia*, “spazio dell'agire”, “sfera degli affari umani” cara ad Aristotele. Non è sicuramente questo il luogo per richiamare la nozione dell'agire che, per la nostra filosofa, costituisce l'aspetto più proprio della condizione umana, ma non è assolutamente secondario mettere in luce la relazionalità che ne fonda l'antropologia: non si può essere se stessi se non “nell'essere-in-pubblico”, nella pluralità, nel dialogo, nell'ascolto continuo. Non si può essere se stessi, per l'appunto, se non nella “relazione”. Non si può essere se stessi, “vivere e non sopravvivere”, “fiorire come soggetti” se non in seno al *noi*, “in una comunità di amore, amicizia e comprensione”⁴⁷, per usare parole moriniane. Non si può, ancora, essere se stessi se non in una “trama che connette”, in una danza di “parti interagenti”⁴⁸.

⁴³ Ivi, p. 217.

⁴⁴ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, [1961] introduzione di A. Dal Lago, trad. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 2017, pp. 250- 251.

⁴⁵ I saggi raccolti nel volume in oggetto «sono una versione riveduta e ampliata di articoli apparsi tra il 1954 e il 1961 sulle seguenti riviste: “*Partisan Review*”, “*Review of Politics*”, “*Chicago Review*”. [Ivi, p. 40].

⁴⁶ H. Arendt, *Vita activa, la condizione umana*, [1958], trad. di S. Finzi, introduzione di A. Dal Lago, Bompiani, Milano 1989.

⁴⁷ E. Morin, *L'avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l'opera*, cit. p.53. In un altro passaggio dell'opera, Morin ci ricorda come “la fioritura dell'*io* nel *noi*” sia l'aspirazione che ha attraversato e continua ad attraversare “tutta la storia umana” e ne “rimane l'aspirazione antropologica fondamentale”. [Ivi, p. 81].

⁴⁸ Come osserva Alessandro Dal Lago nell'introduzione a *Vita activa*, non è possibile rinvenire una concezione organicistica o vitalistica che possa aprire ad una relazione uomo-cosmo tipica delle concezioni ecologiche. Nonostante ciò, la riflessione arendtiana sulla “nascita” rinserra i vincoli con la natura e «ci permette di riflettere sull'insensatezza di un processo (quello condotto dall'*homo faber*) che si potrebbe riassumere anche come distruzione, consapevole o no, dei luoghi della nascita, siano essi le abitazioni costruite dall'uomo nel corso dello sviluppo culturale, oppure la terra su cui esse poggiano o il cielo che le sovrasta. In questo senso, distruggendo la natura, la società umana distrugge la condizione fondamentale della propria nascita, e quindi della propria libertà» [H. Arendt, *Vita activa, la condizione umana*, cit. pp. XXVI-XXVII].

Ciò che, nell'economia del discorso sin qui condotto, è interessante sottolineare è che la lacuna, la "faglia" a cui allude Hannah Arendt viene identificata nella tradizione la quale, lungi dal bloccare l'esistenza in forme stereotipate, replicando il sempre identico a se stesso, lungi dal rendere "obsoleta" la società e, nella fattispecie, l'istruzione, appare di contro come un fattore decisivo di coesione, "luogo" in cui è possibile far germogliare quanto di nuovo ogni creatura può apportare.

La tradizione, la "memoria" è luce che illumina il cammino; è ciò che, e non solo metaforicamente, apre la strada, indicando una traiettoria in cui, inesorabilmente, alberga l'imprevedibilità. Citando Alexis de Tocqueville, Hannah Arendt concorda nel dire che "senza il passato che proietta la sua luce sul futuro, gli uomini brancolano nel buio". La tradizione è la *conditio sine qua non* affinché il "nostro" mondo continui ad esistere, affinché sia possibile il farsi della stessa libertà e Bateson sembra quasi ribattere: «quando si riconosce che qualcosa è necessario si prova una sorta di libertà»⁴⁹.

La nozione di tradizione, estremamente più complessa di quanto possa qui emergere, sembra avere tante assonanze con quella di "vincolo", di "coerenza e compatibilità" con la trama già tessuta, di "rigore". E come per Bateson il rigore è costitutivamente intrecciato all'immaginazione, alla possibilità e, in quanto tale, è solo uno dei due poli del gioco stesso della vita, parimenti per Hannah Arendt la tradizione nell'atto stesso di accogliere il nuovo, di proteggerlo, deve porsi in relazione dialettica con la novità che ogni creatura reca in sé. Nelle sue parole: «Le nostre speranze sono riposte sempre nella novità di cui ogni generazione è apportatrice; ma proprio perché possiamo fondarle solo su questa, se cercassimo di dominare la novità in modo da essere noi vecchi a dettarne le condizioni, distruggeremmo tutto»⁵⁰.

Potremmo illuderci di giocare il gioco della vita solo su una delle due componenti, e qualificarci, di volta in volta, come "conservatori", "liberali", "progressisti", "moderati" ma, ammonisce Bateson, «dietro queste etichette sta la verità epistemologica che afferma recisamente che i poli dell'opposizione che divide le persone sono in realtà necessità dialettiche del mondo vivente. Non ci può essere "giorno" senza "notte" o "forma" senza "funzione"»⁵¹

Il nodo sta proprio nella loro combinazione, nella dialogica complessa dell'organizzazione continua tra l'ereditato-appreso e le informazioni che continuamente ci giungono, tra la tradizione e ciò che si presenta come "nuovo". *"Il tempo è fuori squadra"* per entrambi proprio perché questa difficile arte di navigare, di far sussistere i poli dialettici senza annullarli a vantaggio di uno dei due

⁴⁹ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, cit. p. 288.

⁵⁰ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit. p. 250.

⁵¹ G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, cit. p. 292.

è un'arte sottile, un *modus vivendi* che impone *in primis* un cambiamento nelle nostre piccole epistemologie locali per proiettarle in una prospettiva più lontana, in una “*Gestalt* più vasta”.

Ma ... siamo sempre “*fuori squadra*”, ora come negli anni in cui entrambi annotavano le loro riflessioni. Siamo “*fuori squadra*” perché, come il batesoniano giocatore di scacchi, siamo tentati «di fare una mossa astuta e ingannevole per ottenere una rapida vittoria»⁵².

La combinazione è un'arte difficile anche perché, come osserva Bateson, nella cultura e pertanto nelle nostre istituzioni scolastiche vige ciò che accade nel processo di apprendimento: non c'è nulla di simile alla “barriera di Weismann” presente nell'evoluzione biologica, ovvero non c'è la cesura, l'interruzione di comunicazione in grado di impedire quegli apprendimenti che comprometterebbero il necessario conservatorismo. Ciò a cui si assiste è, da un lato, la tendenza ad accogliere, e in modo irreversibile, ciò che è nuovo senza sottoporlo ad una verifica in grado, quanto meno, di intravederne la vitalità a lungo termine; dall'altro lato, l'azione conservativa viene esercitata in modo arbitrario. Una idiosincrasia da ricondurre a un'errata tipizzazione logica: «Il benessere e il disagio dell'individuo diventano gli unici criteri di scelta e di cambiamento sociale, e la fondamentale differenza di tipo logico tra elemento e categoria viene dimenticata finché non genera (inevitabilmente) nuovi disagi»⁵³.

Ancora una volta “fare la mossa giusta e ingannevole” ... ancora una volta, il predominio dell'*homo faber*, il predominio di una logica disincarnata.

In chiusura, alcuni passaggi chiave del saggio arendtiano: «Non vorrei essere fraintesa: secondo me il conservatorismo, o meglio, “il conservare” è parte essenziale dell'attività, che si prefigge sempre di custodire, proteggere qualcosa: il bambino dal mondo, il mondo dal bambino, il nuovo dal vecchio, il vecchio dal nuovo. Anche la responsabilità globale che l'educatore si assume rispetto al mondo nasce da una posizione conservatrice [...] Le parole di Amleto “*il tempo è fuori squadra! O maligno destino, che a me sia toccato di nascere per rimetterlo in sesto!*” valgono più o meno per ogni generazione, anche se forse hanno acquistato maggiore forza di persuasione dall'inizio del nostro secolo.

In fondo noi educiamo sempre i nostri figli in vista di un mondo che è già, o sta per diventare, fuori sesto. È la condizione umana: il mondo è creato da mani mortali che lo destinano a essere dimora di mortali per un tempo limitato. Il mondo si logora perché è opera di mortali; e rischia di diventare mortale come loro, perché i suoi abitanti si avvicendano senza sosta. Per proteggere il mondo dalla natura mortale di chi lo crea e lo abita, occorre rimetterlo in sesto sempre daccapo. Il problema è educare in modo che “il rimetterlo in sesto” resti di fatto possibile, seppure non possa mai essere

⁵² Ivi, p. 294.

⁵³ Ivi, p. 293-294.

garantito. [...] L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio, che per quanto possa comportarsi da rivoluzionario, di fronte alla generazione che sopraggiunge è sempre sorpassato e prossimo alla distruzione»⁵⁴.

Come non percepire in queste parole una straordinaria affinità con le riflessioni con le quali Bateson concludeva la sua Comunicazione ai *regents* dell'Università della California nel 1978?

Siamo tornati al punto di partenza:

Come insegnanti, siamo saggi?

⁵⁴ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit. pp. 250-251.