

Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills*

About the evolutionary links between chaos and creativity and pedagogical necessity of Death Skills

Antonia Chiara Scardicchio

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | antoniachiarascardicchio@uniba.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Il contributo si interroga intorno alla correlazione tra *Life Skills* e *Death Skills*, utilizzando questa espressione per includere, nella cura pedagogica, narrazioni relative al limite ed all'incertezza come cruciali per la formazione *long life*, intrecciando le questioni inerenti a progettualità, aspirazione e resilienza, a questioni inerenti al nesso evolutivo tra crescita e mancanza.

The essay explores the correlation between Life Skills and Death Skills, using the second expression to include, in the pedagogical care, narratives about uncertainty and limits as crucial for lifelong education, interweaving the issues about life-project and resilience to evolutionary nexus between growth and lack.

KEYWORDS

Life Skills | Death skills | Resilienza | Incertezza | Caos | Evoluzione
Life Skills | Death skills | Resilience | Uncertainty | Chaos | Evolution

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Scardicchio, A.C. (2023). Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 167-171. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-32>.

Corresponding Author: Antonia Chiara Scardicchio | antoniachiarascardicchio@uniba.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-32

1. Risemantizzare

“La catastrofe è la regola dell’evoluzione”: così scrive Cyrulnik (2009, p. 27) a proposito di resilienza, connettendo le storie individuali alla storia planetaria, al cospetto dell’evidenza per cui è disintegrando che l’universo si organizza (Licata, 2009; Prigogine, 1994, 1997; Thompson D’Arcy, 1969).

I sistemi viventi evolvono nella *danza* tra opposte tensioni: la tendenza al disordine – *entropia* – e la tendenza all’ordine – *neghentropia*, sicché è proprio la dissipazione dell’energia e della materia a generare, in condizioni di caos e di non equilibrio, possibilità di creazione/evoluzione (Atlan, 1998; Ceruti, 1989).

Così *l’ordine* rivela la sua natura antievolutiva: non spinge, non muove, non crea. Al contrario, *il disordine*, rompendo lo schema irrigidito/ irrigidente, spinge il sistema alla *morfogenesi* (Munari, 2011), a forma di vita altrimenti impensata, impensabile, che è e può essere *più vita* di quella pre-esistente alla rottura se ad essa l’essere umano partecipa non come “effetto” ma come “con-causa”.

La questione al cuore di ogni interrogazione pedagogica intorno a questioni di progettazione, tensione utopica e cura evolutiva ha allora molto a che fare con il tema cruciale inerente alla risemantizzazione del concetto, e della esperienza, singolare e comunitaria, di *disequilibrio*:

[...] allorché nei sistemi inorganici l’emergenza di strutture dissipative è piuttosto un’eccezione, nel mondo dei sistemi viventi è praticamente la regola, anzi, è la condizione stessa della vita.

Contrariamente a una concezione diffusa – a mio avviso più ideologica che scientifica – secondo la quale il principio fondamentale di vita sarebbe l’equilibrio, la vita invece non può esistere se non in condizioni di squilibrio, cioè quando il sistema viene spinto lontano dal suo stato d’equilibrio. Ed è soltanto nella misura in cui il sistema saprà mantenersi lontano dall’equilibrio, che potrà allora continuare a vivere. Tutto il funzionamento metabolico è un intreccio complesso di processi autocatalitici e autoinibitori, dalla cui co-evoluzione dipende la coerenza globale del sistema. Praticamente tutti i cosiddetti “equilibri” che supportano il nostro organismo sono di fatto delle oscillazioni attorno a uno stato di non-equilibrio: si pensi per esempio ai processi regolatori della glicolisi, dell’insulina, della pressione, della temperatura corporea...

L’analogia forse più immediatamente comprensibile è rappresentata da quello che noi chiamiamo l’“equilibrio” per antonomasia, cioè il mantenersi in posizione eretta sui due piedi. Di fatto, se si presta un minimo di attenzione ai nostri movimenti, ci si rende facilmente conto che per stare eretti noi non ci immobilizziamo in quella che sarebbe la posizione dell’equilibrio fisico tra le forze in presenza - equilibrio d’altronde assai precario perché riposerebbe su due punti d’appoggio soltanto – ma continuiamo invece a oscillare attorno a questo punto instabile, mantenendoci continuamente in uno stato di non-equilibrio, costantemente corretto da un non-equilibrio di segno opposto. In altre parole, è proprio perché stiamo sempre un po’ cadendo, che riusciamo a mantenerci in posizione eretta! Gli equilibristi di professione, per esempio, quelli sul filo teso o sulla corda molle, o ancora i trampolieri, lo sanno molto bene.

Per ogni essere vivente, l’equilibrio statico tra forze antagoniste descritto dalla fisica newtoniana non è che la morte – per lo meno al nostro livello di osservazione. La vita, invece, è una successione di morfogenesi, cioè di emergenze di forme che organizzano temporaneamente delle fluttuazioni caotiche lontane da ogni equilibrio (Munari, 2011, pp. 242-243).

Tuttavia, benché nei sistemi viventi, umani e non, questo *oscillare* sia il senso stesso dell’apprendimento per la vita, accade nella fenomenologia umana che ciò non avvenga così naturalmente ma che, piuttosto, in assenza delle adeguate condizioni interiori e esteriori, che fungono da “tutori della resilienza” (Cyrulnik, 2002; 2009), si attivino particolari meccanismi di conservazione, tesi al mantenimento dell’equilibrio e alla rigidità, che cercano di proteggere il sistema dal cambiamento generato dalla perturbazione *sperando* l’invulnerabilità: e proprio per questo giungono a esporsi a una più esasperata vulnerabilità.

Paradossalmente: negare la perdita di equilibrio equivale ad esasperarla, ed a perdere capacità progettuali proprio perché spinti dall’ossessione di dirigere la realtà, senza accoglierne l’irriducibile quota di incertezza (Licata, 2009; Morin, 1999a; 1999b; 2012; 2015; 2018).



2. Dis-imparare

Attribuendoci come identità e professione il compito di educatori, ci corrisponde la legittimazione della narrazione della finitudine (Ferrante & Galimberti, 2019) e della possibilità di andare incontro al *limite*, non il resistergli per mostrare una forza che ripropone il mito di una evoluzione centrata sul più forte.

La tensione pedagogica sta come compito di vita viva e racconto/condi-visione di *piccole gigantesche morti* quotidiane, mobili e mobilitanti, che assumono particolare forma: stanno nel capovolgimento del pensiero che le concepisce come punizioni (Scardicchio, 2020), portando nella progettazione educativa le meditazioni che ci giungono dalla letteratura:

L'amore implica il disincanto e la capacità di fissare il nulla.

Quanta più vita un libro è capace di contenere, tanta più voce esso dà non solo alla seduzione, alla sua continuità, ma anche, contemporaneamente, alle sue crepe, ai suoi inganni, alla sua indifferenza [...].

Ogni vero libro si misura con la demonicità della vita; anche il Vangelo è terribile [...].

In questa capacità di scrutare verità anche intollerabili c'è una *bontà* più grande di ogni conciliante bonomia, la disponibilità a scendere sino in fondo, con impavida e sconsolata pietà, nel nostro buio (Magris, 1999, p. 42).

In questo orizzonte, anche la *resilienza* muta forma, non coincide soltanto con la guarigione o, addirittura, con la eliminazione del problema: *morte e resurrezione* in questo paradosso, alchemico ed evolutivo, finiscono per combaciare e, come per la lancia di Achille, la lama che ferisce è la stessa che può salvare.

Questa congiunzione tra dolore e sua tesaurizzazione non è suggestione che si autoalimenta con slogan o esperienze emotive che aumentano i livelli di dopamina. Questa tensione ha una forma precisa, è una competenza particolare, cognitiva, emotiva e comportamentale, che coincide con la postura interiore dell'*apprendimento permanente*: la disposizione alla mutazione, e dunque alla evoluzione.

Non ridotto ai tecnicismi dell'accumulo di saperi, l'apprendimento permanente è vivo e reale nella misura in cui alimenta la sua costitutiva pre-condizione: la capacità di *dis-apprendere*, di rinunciare al potere di obiettivi che finiscono con l'impedirci di tesaurizzare l'imprevisto (Manghi, 2004).

Così le tensioni utopiche e progettuali, così le competenze di speranza e di resilienza assumono la metaforma di una competenza alla *morfogenesi*, al *passaggio di forma*, al salto di grado: il salto da un pensiero che si pensa forte perché immutabile, ad uno che si configura come in grado di divenire, convocato continuamente alla (e dalla) perdita di equilibrio e alla creazione di nuovo equilibrio nella perturbazione/danza col reale (Bateson, 1984, 1993, 1997).

Non intendo riferire il *mutare* inteso come nella narrazione pop secondo cui "la ruota gira": non è a questo mutamento che la lezione di Bateson ci ha portato. È un mutamento che ha a che fare con la ristrutturazione del senso univoco, ovvero col passaggio dal *monologo* interno al *dialogo* interno, da un assolo a una coralità di narrazioni interiori che co-esistono non in collisione (cfr. Cecchin & Apolloni, 2003) ma dandosi reciprocamente ritmo, come in una *jam session*: passando così da una percezione di vita come su una linea ad una di vita come dentro un quadro di Escher, Magritte, Picasso: *pluriplanare* (Piattelli Palmarini, 1987). Ri-scrivere, ri-scriversi, ovvero ripensare, rielaborare, generare nuove configurazioni di senso, e direzioni ed obiettivi, proprio quando *la speranza muore* e intuiamo l'equazione Realtà=Limite, sperimentandola non solo come angoscia o morte-definitiva, ma come morte-attraaversabile, come nelle parole di Recalcati:

Vivere facendo amicizia con l'ingovernabile [...].

Non si tratta affatto di rassegnarsi alla potenza del Male o del Caos, ma di fare spazio a una vulnerabilità condivisa. [...]

Il governo giusto non è quello che persegue lo scopo di annullare l'ingovernabile, ma quello che lo sa ospitare (Recalcati, 2019, p. 150).



3. Com-prendere

Oltre l'illusione di una cura coincidente con la detrazione di dolore – e dunque di vita – la responsabilità pedagogica implica la narrazione del morire – nelle sue mille forme biografiche, che includono anche ogni errore – con la funzione di scuotimento potenzialmente generativo (Pelvani, 2019).

Concretamente, la resilienza mostra i suoi nessi *non* con *WonderWoman* o *SuperMan* ma con le vicende di tutti gli uomini e le donne che hanno *creativamente* risposto alla “piccola morte”, aumentando in intensità di vita (Milani & Ius, 2010; Garista, 2018).

Così l'intenzionalità come *quid* propriamente umano non coincide con deliri di onnipotenza e direzione, non coincidono col “vincere” o col “lieto fine”: nella realtà non spuntano le braccia e le gambe a Bebe Vio e Nadia Toffa non guarisce. Qui l'esplosione del vincolo in possibilità (Ceruti, 1986) ha la forma di un mutamento di partitura: il finale è lo stesso, il finale non si cambia ma, paradossalmente, il finale è radicalmente mutato, perché la rigenerazione di senso – l'ampliamento di senso – ha generato processi di *ri-scrittura* e *ri-scatto* (Scardicchio, 2020).

Il dolore rivela la sua natura doppia, *vincolante* e *svincolante*, trasformandosi “da forza di blocco in punto eversivo che fa ruotare il sistema su se stesso” (Carmagnola, 2012, p. 93). Questa alchimia circolare, sebbene illogica per la logica soltanto binaria, sta nella logica complessa di un mondo vivente nel quale gli opposti coesistono, al punto tale che le stesse dinamiche presiedono sia la rottura che la genesi (*Ibidem*).

Il passaggio dal curare-come-protettare al curare-come-attraversare-il-bosco è allora spazio pedagogico cruciale: forse nient'altro possiamo realmente offrire in eredità. Effettivamente, anzi, meglio: *evolutive* – che cosa possiamo realmente insegnare/tramandare?

“*Mancanza*”, ha risposto Recalcati (cfr. 2011, 2016, 2019): l'eredità che corrisponde a spinta evolutiva è la consegna di un vuoto, vissuto come compito. Cura educativa *non solo* come appagamento, nutrimento *pieno*, ma anche come spinta, scatto, vuoto: generazione di possibilità proprio a partire da una partitura incompleta.

In tal senso la tensione pedagogica in ordine alla coesistenza di dolore e di bellezza, ci conduce alle riflessioni di Appadurai (2011) a proposito di “futuro come fatto culturale”: la *defuturizzazione* è l'esito di un *modus* che, proprio negando il limite e le frustrazioni e facendo coincidere l'immagine di futuro solo con quella di miglioramento, ha impedito il progettare che, per sua stessa natura, si genera a partire dall'esperienza del limite.

Così, la *maniacalità* di una felicità intesa solo come appagamento (questa espressione è appositamente mutuata dal vissuto bipolare che viene usato, da Recalcati e da Benzoni, come metafora per leggere il nostro tempo), ha generato una narrazione di felicità per la quale ci si sente vivi solo se ipersollecitati, non solo da droghe ma da qualsiasi stimolazione/nutrizione che funziona come forma di riempimento totale e veloce del vuoto che non si riesce ad abitare (Benzoni, 2017; Recalcati, 2009; 2016; 2019).

In questo la ricerca sociologica di Appadurai intorno alla dispersione del “capitale di aspirazione” nelle popolazioni più ricche, incrocia la ricerca psicoanalitica di Recalcati: la *mancanza della mancanza* ha tolto la spinta evolutiva all'esplorazione, alla creatività/creazione generabili solo nell'attraversamento del *bosco*, ovvero del limite e della povertà, che invece una narrazione tesa al solo empowerment rischia di espropriare.

Anche dalla neurobiologia di Zeki (2010) riceviamo la medesima indicazione relativa al *valore evolutivo del negativo*: come dire, sempre paradossalmente, che la morte è necessaria alla vita.

E forse è maturo il tempo perché possiamo da qui sviluppare domande di ricerca pedagogica intorno alle “death skills”: competenze “di morte”, legate a doppio filo con quelle “di vita”, inerenti all'imparare, vivendo, non solo a vivere, ma anche, in molte forme, a morire (Morin, 1999a; 1999b; 2012; 2015; 2018). *Com-prendere*, nel tessuto complesso che indissolubilmente le intreccia, morte e vita:

Solo una letteratura capace di confrontarsi senza compiacimenti e senza riguardi con l'immane potenziale del negativo insito nella vita e nella storia può esprimere l'ardua bontà. [...].

Le parole “bontà” e “buono” non stonano in bocca a Dostoevskij, proprio per ché egli si è immerso senza remore nel fango che scorre nelle nostre vene, come un messia che risorge ma prima muore e scende davvero all'inferno (Magris, 1999, p. 41).



Bibliografia

- Appadurai, A. (2011). *Il futuro come fatto culturale*. Raffaello Cortina.
- Atlan, H. (1988). Complessità disordine e autocreazione di significato. In G.L. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*. Feltrinelli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. Adelphi.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Armando.
- Benzoni, S. (2017). *Figli fragili*. Laterza.
- Carmagnola, F. (2012). *Clinamen. Lo spazio estetico nell'immaginario contemporaneo*. Mimesis.
- Cecchin, G., & Apolloni, T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente.*: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli*. Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2014). *La mia vita dopo Auschwitz*. Mondadori.
- Fabbri, M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*. Junior.
- Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P., & Amietta, P.L. (Eds.) (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Franco Angeli.
- Ferrante, A., & Galimberti, A. (2019). Il senso pedagogico della finitudine. Dall'estetica dell'esistenza all'estetica della formazione. *Metis Journal*, 9(1), pp. 443-458.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Licata, I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale: il caso esemplare del Folding Protein. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 66-74.
- Magris, C. (1999). *Utopia e disincanto*. Garzanti.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Raffaello Cortina.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999a). *Amore Poesia Saggezza*. Armando.
- Morin, E. (1999b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Raffaello Cortina.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P., & Amietta, P.L. (Eds.), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Franco Angeli.
- Piattelli Palmarini, M. (1993). *L'illusione di sapere*. Mondadori.
- Pievani, T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Prigogine, I. (1994). *Le leggi del caos*. Laterza.
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Bollati Boringhieri.
- Recalcati, M. (2011). *Elogio del fallimento*. Erickson.
- Recalcati, M. (2016). *Incontrare l'assenza. Il trauma della perdita e la sua soggettivazione*. Bologna: Asmepa.
- Recalcati, M. (2019). *Nuove melanconie*. Raffaello Cortina.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Speranza, resilienza, complessità*. FrancoAngeli.
- Thompson D'Arcy, W. (1969). *Crescita e forma*. Bollati Boringhieri.
- Zeki, S. (2010). *Splendori e miserie del cervello*. Codice.

