



Bateson e Guattari: prospettive utopiche per il presente

Bateson and Guattari: Utopian Perspectives for the Present

Ida Ninni

MIUR, Liceo delle Scienze Umane

ida.ninni@istruzione.it

ABSTRACT

This article interrelates the Gregory Bateson's perspective with that one of Felix Guattari, with the purpose to clarify pathways that lead to a new mode of consider learning, educational process and educational institution.

Is fundamental for both the notion of intersubjectivity viewed as a qualitative leap aesthetic which also relates the learning mode: aesthetics is the sensitivity and the sense of belonging to the contexts that we create and that we contribute to create (Bateson), aesthetic is the existential nucleus that allows to overflow from limiting subjectivity and to create collective assemblages of enunciation, the result of multiple exchanges between individual – group – machine, acting on a plane of immanence (Guattari).

It will be the aesthetic paradigm, both from the point of view of Bateson than that of Guattari, to save the future of humanity and the earth from ecological catastrophe.

Questo articolo pone in relazione il pensiero di Gregory Bateson con quello di Felix Guattari con lo scopo di illuminare vie inedite che portino verso un nuovo modo di intendere l'apprendimento, il processo educativo e la stessa istituzione scolastica.

Fondamentale risulta, per entrambi, la nozione di intersoggettività intesa come un salto qualitativo di tipo estetico, che riguarda anche la modalità di apprendimento: estetica è la sensibilità e la consapevolezza della comune appartenenza ai contesti che ci creano e che contribuiamo a creare (Bateson), estetico è il fuoco esistenziale che consente di debordare da soggettività limitanti e dare vita ad assemblaggi collettivi di enunciazione, frutto degli scambi multipli tra uomo – gruppo – macchina, che agiscono su di un piano di immanenza (Guattari).

Sarà il paradigma estetico, sia nella prospettiva di Bateson che in quella di Guattari, a salvare il futuro dell'umanità e della terra dalla catastrofe ecologica.

KEYWORDS

Achievement 3, Aesthetic paradigm, Conceiver, Ecocentrism, Intersubjectivity, Apprendimento 3, Concepitore, Ecocentrismo, Intersoggettività, Paradigma Estetico.

Introduzione

Ridisegnare il futuro è un'opera che si svolge nel presente, un'opera ardua che richiede innanzitutto predisposizione alla visionarietà, grande umiltà, disponibilità a seguire echi che evocano l'Altro. Una scuola che voglia sopravvivere come istituzione portante della società, in modo da sostenere processi evolutivi a garanzia della libera espressione di esseri umani, rispettosi della madre terra, deve essere disposta a rivedere drasticamente le sue funzioni e la sua organizzazione, deve avere il coraggio di osare vie inedite, illuminate da pensieri utopici.

Nel lavoro "Verso una scuola ecocentrica" (Ninni, 2013a) ho ipotizzato un modello di architettura educativa che anziché focalizzarsi sul soggetto, prevede una sistematica interrelazione e un apprendimento riflessivo da parte delle diverse parti dell'atto educativo. Nella "scuola ecocentrica" il focus si sposta dal soggetto alla relazione io- mondo, capace di indurre azioni creative e cooperative, azioni di cura per tutto ciò che è di vitale importanza. Essa poggia su una programmazione continua, in rete, i cui obiettivi sono di volta in volta ridisegnati seguendo le asperità del terreno, le emergenze del quotidiano, e la cui finalità ultima ed etica rimane quella della tutela dell'individuo, della collettività, dell'ambiente.

Come, inoltre, ho mostrato in "Il rigore e l'immaginazione" (Ninni, 2013b) è la programmazione di classe in Cooperative Learning che può dare vita a comportamenti, forme conoscenza e modi di essere di chi vive nel mondo della scuola e ne è attivamente e responsabilmente coinvolto ed eticamente orientati, e così generare percorsi originali e unici, strettamente legati ai contesti e al tessuto di relazioni. La struttura architettonica circolare del modello di tale scuola, potrebbe far pensare a un panottico controllo sui soggetti: gli insegnanti e gli alunni, infatti, collaborando on line, hanno la possibilità di accedere, vicendevolmente, ai lavori di ciascuno; l'ottica attraverso cui deve essere, invece, intesa è quella di una intersoggettività come risultato di una svolta estetica delle funzioni della scuola nel senso individuato da Bateson per il quale "estetica" è la sensibilità alle relazioni, alle differenze alle analogie, di modo che la conoscenza scaturisca dal coinvolgimento della sfera cognitiva, emotiva, razionale e biologica. Ma anche nel senso attribuito da Guattari al "paradigma estetico", come quella «attitudine dei processi creativi ad autoaffermarsi come fuochi esistenziali, macchine autopoietiche» (Guattari 1996, p. 104), e che «lavora (ed è lavorato) con i paradigmi scientifici e i paradigmi etici» (Guattari 1996, p. 105).

Qui ci si accinge a suggerire spunti di riflessione lasciandosi guidare dalla visionarietà di Gregory Bateson, che ha visto come risultato del livello logico di apprendimento 3 «un'identità personale che si fonde con tutti i processi di relazione, formando una vasta ecologia o estetica d'interazione cosmica» (Bateson, 2000, p. 353), e dalla visionarietà di Felix Guattari che ha lasciato balenare, nella sua ultima intervista, l'idea di un "conceptitore" (Guattari, 2013, p. 84), il cui significato è in diretta connessione con quanto da lui espresso in "Caosmosi" (Guattari, 1996). Entrambi hanno messo in seria discussione l'idea di soggettività auspicandone un superamento che garantisca, al contempo, la libera espressione del singolo e uno sviluppo sociale armonioso.

Presupposto che la dimensione della "intersoggettività", le cui radici filosofiche più recenti sono qui individuate nel pensiero di Husserl¹, possa essere una

1 Ci si riferisce soprattutto alla "Crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale".

risposta alla crisi globale, ci si chiede se essa possa essere il risultato del passaggio intenzionale e istituzionale da modalità formative e di apprendimento che appartengono a quello che Bateson ha chiamato Apprendimento 2, a modalità di Apprendimento di tipo 3 o, al contrario, se essa non possa essere altro che il frutto di un felice connubio, la creazione di ciò che Guattari chiama “concepitore”.

1. Intersoggettività

Lo statuto epistemologico della soggettività, si è presentato come un nodo cruciale della teoria pedagogica, la critica ne ha smascherato tutti i pericoli intrinseci che culminano nella minaccia di un assoggettamento praticato da quel Soggetto che lascia intenzionalmente, con la sua attività formativa ed educativa, i segni del potere sulle identità individuali. Ben più grave, oggi, si presenta il rischio insito nelle dinamiche socioeconomiche globali, quello della de-soggettivizzazione degli individui, macchine intercambiabili che consumano e vengono consumate, disponibili su di un mercato globale che non conosce confini, a un assoggettamento totale e disumanizzante.

La teoria pedagogica, sopravvissuta agli attacchi devastanti da parte di chi ha messo profondamente in crisi lo statuto ontologico del soggetto, ha risposto cercando di salvarlo, recuperandone la centralità senza ipostatizzarlo e ponendolo, intenzionalmente, al centro dell'intervento formativo col fine di valorizzarne le potenzialità in continua trasformazione e l'apertura verso l'esterno.

Nel frattempo la scuola ha dovuto fare i conti con la rivoluzione digitale, che ha investito con forza dirompente le pratiche educative. Le risposte istituzionali spesso si limitano a una acritica, oltre che inevitabile, apertura alle nuove tecnologie; l'introduzione nelle classi delle LIM, l'allestimento di laboratori multimediali, il trasferimento di materiali didattici in rete, non garantiscono, tuttavia, un cambiamento qualitativo delle modalità di insegnamento-apprendimento.

Ci si chiede se spalancare le porte alla riproducibilità tecnica dell'insegnamento ne garantisca una maggiore efficacia quando, in realtà, i nuovi media forniscono continuamente occasioni e modalità di apprendimento molto più efficaci ed allettanti di quelle che spesso propongono agli allievi gli insegnanti. Di sicuro l'uso di tecnologie, che moltiplicano le possibilità di fruizione di lezioni in maniera illimitata e decontestualizzata, ha come effetto la perdita di quell'aura che avvolge l'evento educativo e con essa svanisce, fortunatamente, la quasi sacralità della trasmissione di quelle conoscenze che si riconoscono non più immutabili. Nella società massmediatica viene così scongiurato il rischio dell'assoggettamento da parte dell'organizzazione scolastica perché innumerevoli e molto più potenti sono le influenze a cui sono esposti gli individui. Ma il problema si ripresenta sotto forma del pericolo della costituzione di identità scisse, per le quali lo studio scolastico è odioso ma importante e, al contrario, considerano l'apprendimento per altre vie più naturale, attraente ma disdicevole agli occhi degli educatori.

Ridisegnare il futuro della scuola significa ridefinirne le proprie funzioni una volta che si sia preso atto della sua quasi inutilità rispetto alla istruzione e alla trasmissione di conoscenza. Certificare una volta per tutte la morte della scuola, nel senso in cui è stata considerata e organizzata sino a questo momento, è il primo passo da compiere con coraggio verso un mutamento radicale delle possibilità di apprendimento, nell'ottica di imparare ad «percepire e ad agire in termini dei contesti dei contesti» (Bateson 2000, p. 351).

2. Bateson

In “Verso un’ecologia della mente” Bateson applica la teoria dei tipi logici di Russell al concetto di apprendimento visto come fenomeno della comunicazione che implica un cambiamento di qualche tipo e che ha valore adattivo.

In un quadro di mutamento sociale rapido e inedito, il possesso di abiti mentali durevoli (apprendimento 2) può risultare disadattivo. Come messo in luce da Baldacci (2006), nella seconda modernizzazione (quella che S. Beck chiama “riflessiva”), è l’apprendimento 3 a risultare adattivo: occorre imparare a liberarsi rapidamente di precedenti abitudini mentali per acquisirne, altrettanto rapidamente, di nuove. Il mutamento paradigmatico reso necessario è quello che porterà a strutturare un’intelligenza di tipo generale, riflessivo, abduttivo, transcontestuale; l’obiettivo non è una testa piena e non solo una testa ben fatta, ma una mente proteiforme, capace di assumere molteplici forme diverse e, dunque, intrinsecamente flessibile.

Baldacci ipotizza un nuovo curriculum formativo, un modello a “nuovo indirizzo” basato su una pluralità di contesti didattici: attività d’aula, di laboratorio, di ricerca, di espressione creativa ecc. Tale modello potrà funzionare a condizione che si riesca a raccordare i contesti con un progetto organico e coerente, una comunione di intenti che dia vita a quel contesto dei contesti immaginato da Bateson.

L’idea dell’antropologo pare, però, ben più radicale, in quanto l’apprendimento 3, non conduce solo verso una nuova forma di intelligenza di natura intersoggettiva, ma anche ad una sostanziale irrilevanza dell’io: «il concetto dell’io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione della esperienza» (Bateson, 2000, p. 351).

In Bateson, la categoria della intersoggettività corrisponde alla “unità mentale” (Bateson, 1994, p. 34), cui si giunge mediante una “sensibilità estetica”, grazie alla “ecologia della mente” che permette il riconoscimento della “struttura che connette” i sistemi viventi. Non di soggetti si parla, quindi, ma di sistemi che evolvono attraverso metafore la cui funzione è quella di mettere in relazione le singole parti di quell’organismo. I processi di apprendimento e quelli di crescita biologica sono due facce della stessa medaglia e, nella epistemologia di Bateson, si rinforzano in maniera ricorsiva in modo tale che non vi è differenza tra vita e conoscenza. Solo un approccio di questo tipo, tanto epistemologico (che riguarda la conoscenza) quanto ecologico (che riguarda l’oikos dove dimora la creatura) e, in definitiva, tanto etico quanto estetico, può ancora porre rimedio a quella corsa sconsiderata verso la catastrofe planetaria.

Il tentativo che conduce alla “unità mentale”, è però pericoloso, Bateson non sottovalutò né la immane difficoltà che comporta il passaggio a un tale tipo di identità, né i rischi terribili annessi a una dissoluzione dell’io. Tuttavia non è forse questo a cui stiamo assistendo, una diluizione delle identità personali che debordano nei flussi della comunicazione mediatica o si frammentano adattandosi, a volte purtroppo malamente, ai diversi contesti della vita quotidiana?

3. Guattari

A differenza di Foucault che ha individuato nelle istituzioni totalitarie le artefici delle pratiche di asservimento delle coscienze, Guattari ha posto sotto accusa il filtro massmediatico che trasforma in una sorta di melassa insignificante tutto ciò che vi può essere di rottura evenemenziale in un mondo in cui nulla più può succedere. Tuttavia egli ammette che l’evoluzione macchinica non può essere riget-

tata totalmente dal momento che «tutto dipende da quella che sarà la sua articolazione con i concatenamenti collettivi di enunciazione» (Guattari, 1996, p. 15), se porteranno verso la più abbrutente massmedializzazione o, al contrario verso la creazione di nuovi universi di riferimento, «un'epoca postmediatica caratterizzata da una riappropriazione e una risingolarizzazione dell'uso dei media.» (Guattari, 1996, p. 15).

Nel 1992, Guattari, poco prima di morire, ha rilasciato una intervista ad una televisione greca in cui, da visionario, ha indicato un futuro possibile, alternativo alla catastrofe, attraverso il ritorno all'immanenza, alla "caosmosi", l'attimo in cui il chaos si fa kosmos. Un futuro frutto di elaborazione da parte di un cosiddetto "concepitore".

«Ma oggi chi è un concepitore? Non sono certo gli intellettuali, leaders, con la L maiuscola sono dei concatenamenti di intellettualità. Sono delle mutazioni geopolitiche. Sono delle mutazioni di sensibilità. Sono un'odierna capacità di leggere il mondo nel modo in cui evolve, ad una velocità prodigiosa. Sarà questo un concepitore.» (Guattari, 2013, p. 84).

In "Caosmosi" (Guattari, 1996) si era posto il problema della produzione della soggettività umana, di «come captarla, arricchirla, reinventarla continuamente in maniera da renderla compatibile con universi di valore mutanti. Come lavorare alla sua liberazione ossia alla sua risingolarizzazione?» (Guattari, 1996, p. 130) Risposta: «tutte le discipline devono congiungere la loro creatività per scongiurare le prove della barbarie» (Guattari, 1996, p. 130) e poi, concludendo in maniera ottimistica: «prove da scongiurare e da plasmare in ricchezze e gioie imprevedibili, le cui promesse sono assai tangibili.» (Guattari, 1996, p. 130).

La ricerca, la creazione che potrà consentire all'umanità di sopravvivere, si baserà su «tecniche di rottura e di sutura propriamente estetiche» (Guattari, 1996, p. 128), si tratterà di sapere agglomerarsi a un determinato processo. Tale progetto collettivo porterà alla produzione di un nuovo essere, risultato del mescolarsi di diversi tipi di macchine: individuali, collettive, tecnologiche, scientifiche. I "nuovi concatenamenti collettivi di enunciazione" di intersoggettività opereranno su un piano di immanenza e, così come aveva auspicato Husserl, vivranno attraverso l'esperienza (Erlebnis), su cui il Mondo della vita (Lebenswelt) si adempie.

Si tratterà di trasversalità mai definitive, prodotte da una quotidiana e pragmatica opera di conquista, guidate da un nuovo paradigma estetico in cui la responsabilità ontologica «colloca la libertà e la conseguente vertigine etica al centro delle necessità ecosistemiche». (Guattari, 1996, p. 123).

Per quanto riguarda la scuola, si chiede: «è possibile far vivere la classe come fosse un'opera d'arte? [...] Quali sono le sue possibili vie di singolarizzazione, fonti di "presa di esistenza" dei ragazzi che la compongono?» (Guattari, 1996, p. 128). Gli strumenti informatici, di per sé, non sono «in grado di scatenare nuovi nuclei di coscienza atti a dispiegare delle prospettive costruttive» (Guattari, 1996, p. 128).

Ed è qui che si avverte l'esigenza di una mutazione di sensibilità, la necessità di un concepitore che, oltre che ai concatenamenti di intellettualità, sembra far riferimento a un atto del concepire il quale, cronologicamente, previene la maieutica, e nasce dal desiderio che coniuga parti diverse. L'ottica sistemica incontra qui il sentimento dell'amore nel senso che aveva individuato Bateson: «sono veramente disposto ad amare animali, navi e tutti gli oggetti inanimati quanto si voglia. Persino, suppongo, un computer se ne avessi cura, perché la cura e la manutenzione fanno parte di questo quadro» (Bateson M. C., 1972, p. 279-280).

Il desiderio di fare e ammirare cose belle, il desiderio di perfezione, è la molla da cui trae impulso l'attività proiettata verso la realizzazione, la costruzione, la

conoscenza. Il desiderio anima il presente, lo arricchisce di significati contribuendo alla pienezza del vissuto quotidiano e, non più agganciato unicamente ai canoni della tradizione, si apre su scenari del futuro dove l'utopia e la progettazione divengono contenuti dinamici della temporalità.

La logica che presiede l'istituzione scolastica è distante anni luce da un paradigma estetico che privilegia il piano di immanenza. Eppure, anche in questa logica, a volte l'apprendimento si fa evento, nasce da un felice connubio di ontologia ed epistemologia, lo si coglie nel luccichio di uno sguardo intelligente; è questo un segno di godimento estetico che nasce dalla contemplazione di un concetto, frutto di in-taglio intersoggettivo, capace di cogliere, dal flusso continuo del caos, un frammento di cosmo che dà senso ad una esistenza, qui e adesso.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1994). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C. (1972). *Our Own Metapho*. New York: Alfred A. Knopf.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosi*. Genova: Costa & Nolan.
- Guattari, F. (2013). Dagli anni d'inverno all'ecosofia. *Millepiani*, 40. Milano: Associazione Culturale Eterotopia.
- Ninni, I. (2013). Il rigore e l'immaginazione. *Formazione & Insegnamento*, XI(4).
- Ninni, I. (2013). Verso una scuola ecocentrica. *Metis*, III(2), Dicembre.