

Giocare, tra violenza ed ecologia della mente¹.

Enrico Euli

Università degli Studi di Cagliari
Facoltà di Scienze della Formazione
email: euli@unica.it

Abstract

L'articolo riflette sulle relazioni tra comunicazione, violenza e gioco, nel tentativo di rintracciare tra loro convergenze, affinità e contrasti. Le nostre relazioni, infatti, ci immettono inerzialmente in dilemmi e paradossi di così alta complessità da rendere spesso inadeguati gli strumenti 'logici' ed 'analitici': dal che può derivare un senso di impotenza, rabbia, paralisi, ma anche un desiderio potente di controllo e di soluzione degli eventi. Entrambe queste strade ci conducono dentro le false alternative della violenza. La cultura del gioco, invece, ci propone (attraverso le sue pratiche, ma anche negli scritti teorici di Freud, Winnicott, Bateson, qui riassunti e rivisitati) una modalità più creativa e nonviolenta, più prossima ad un' ecologia della mente e ad un'estetica delle emozioni.

Parole chiave: gioco; violenza; bellezza

1. Comunicazione e realtà: due assiomi

"Non usciva da questa idea cupa, che la vera violenza sia quella dell' 'è ovvio ': ciò che è evidente è violento, anche se questa violenza viene rappresentata delicatamente, liberalmente, democraticamente...Un tiranno che promulgasse delle leggi strampalate sarebbe tutto sommato meno violento di una massa che si contentasse di enunciare 'ciò che è ovvio'. Il 'naturale' è insomma, l'ultimo degli oltraggi." (1)

¹I capitoli 2 e 5 nascono anche dalle belle conversazioni e dalle letture comuni avute nel tempo con il dott. Stefano Puddu Crespellani. Lo stesso vale per la dott.ssa Renata Angioni per quanto riguarda i contenuti del capitolo 3. Per un ulteriore approfondimento dei temi trattati nel presente articolo, rimando ai miei testi più recenti: *I dilemmi (diletti) del gioco*, La meridiana, 2004; *Casca il mondo! Giocare con la catastrofe*, La meridiana 2007.

Questa frase di Roland Barthes appare oggi ancor più illuminante: non è possibile riapprendere criticamente e pedagogicamente le immagini dal reale se non ci si distanzia da quel 'Reale' univocamente dato che ci assedia e persuade nell'assillante accadere degli eventi. Il gioco, a mio parere e proverò ad argomentarne qui le motivazioni, aiuta molto in questo defatigante e scomodo compito critico: riconsiderare l'ovvietà del 'reale', guardandola come se essa fosse solo il simulacro di qualcosa che 'ha già vinto' nella nostra vita, ma che non ci può 'convincere' sempre e ancora.

Se la definizione di realtà appartiene infatti al dominio della 'relazione' (e non più a un 'contenuto' dato una volta per tutte) educare significherà affrontare le '**questioni di potere**' in gioco, inerenti al '**chi**' definisce la realtà come 'Realtà' e al '**come**' ciò avvenga. (2)

Dal momento stesso in cui nasciamo (anzi, veniamo concepiti) la dimensione relazionale ci immette ineluttabilmente nella dilemmatica condizione di esistere; siamo gettati nella comunicazione, senza più possibilità, se non illusoria, di uscita.

Dal momento in cui, infatti, assumiamo che –da un punto di vista pragmatico– '**non si può non comunicare**' assurga ad assioma indubitabile (3), possiamo da qui intessere una serie di riflessioni sui rapporti tra 'comunicazione' e 'potere'.

Il primo, fondamentale, **dilemma** nel quale ci muoviamo in qualità di viventi nasce proprio dall'impossibilità di 'star fuori dal gioco' della comunicazione: l'interdipendenza coatta determina infatti una nostra profonda e continua ambivalenza nei confronti delle sue 'reti'.

Non potremmo vivere senza comunicazione, ma non vorremmo esservi costretti. E' una terribile grazia: una 'condanna a vita', essa stessa fonte prima di violenza e bellezza (4).

Da qui, desiderio e paura, totale e continua ambivalenza nello stare in essa, nel riconoscerla, nell'accettarla e nel lottarle contro. Abbandonandosi, affidandosi, potendo imparare, o meno, a fidarsi. Da qui, anche il desiderio di assicurare e rassicurarci. E il rischio di assisterci, di proteggerci troppo a vicenda, e di non crescere. Ma anche il desiderio di 'farla finita', di uscirne 'una volta per tutte', di 'farsi un viaggio' in un altrove da consumare e che ci consumi...

Si esprime esprime qui il dilemma tra autonomia e controllo, il conflitto irresolubile e vitale tra libertà e vincoli strutturali che la relazione comporta.

Un conflitto classico per la stessa relazione educativa. (5)

Possiamo ipotizzare che l'aggressività (e la passività) siano forme di gestione reattiva del dilemma?

Possiamo dire che esse ci diano la sensazione, più o meno illusoria, di 'riprendere controllo' sulla comunicazione ?

Giungiamo qui al secondo assioma della comunicazione: **non si può non esercitare potere.**

In qualsiasi atto comunicativo è iscritto un quantum di potere; ogni azione ha in sé la potenzialità (anche se non la volontà e l'intenzione) di manipolare, cambiare, trasformare la relazione di cui è parte. Ed il maggior o minor potere (di pressione, persuasione, convinzione, seduzione, attrazione...) non si situa tanto a livello di contenuto (le 'cose' che diciamo), quanto -che lo vogliamo o no- a quello di relazione-comando (lo stile, la tonalità, i ritmi, la gestualità, le inflessioni emotive...). In una parola, sulla meta-comunicazione. (6)

Nella relazione educativa, troppo spesso, dimentichiamo la potenza di questi assiomi e forziamo la comunicazione didattica entro dimensioni che la trascurano e contro le quali essa va poi, in varie forme (disagi, boicottaggi, resistenze, fughe, violenze), a rivalersi.

Ci troviamo qui, compiutamente, nel dilemma più fondo di quel che chiamiamo 'istruzione'.

Sin dai primordi, infatti, gioco e violenza stanno vicini e si conoscono e sfidano l'un l'altra...

Il gioco condivide e comprende della violenza la centralità del corpo, delle emozioni e delle passioni: del piacere e del dolore, dell'agire e del patire, della paura di essere vulnerabili, dell'attrazione di non esserlo.

La violenza, per evitare -a suo dire- l'aggressione diretta sui corpi, si autorafforza strutturalmente, costituendosi in ordini disciplinari e biopolitici, **organizzazioni 'militari' del corpo e della mente** (istruzione, produzione, sicurezza e difesa). (7)

Si arroga il monopolio della violenza, aumentandone l'impatto 'istituzionalizzato' e, per certi versi, favorendo l'aumento dell'aggressione trasgressiva contro i limiti e le regole da essa stessa posti.

Pensiamo al **bullo**: un ribelle adolescente che aggredisce per trasgredire rispetto ad un insieme di regole interpersonali e sociali definite?

No, direi che assomiglia ad un imitatore di regole coperte, più che ad un trasgressore di regole palesi. La regola coperta fondamentale del nostro vivere è la **violenza come normalità**.

Il bullismo assomiglia, quindi, ad un sintomo di secondo livello, effetto collaterale (come direbbero i militari, massimi esperti di bullismo su scala di massa) ma non anomalo, di una violenza strutturale e culturale coperta. Una violenza che sta proprio sotto e dentro la nostra grammatica comunicativa di base, nel nostro modo di stare insieme, di relazionarci, di 'volerci bene'.

Chi ha visto 'Elephant' di Gus Van Sant o 'Dogville' di Lars Von Trier, potrà accompagnare anche delle immagini chiare a queste tesi.

Qui, proprio la scuola perfettamente organizzata, tecnicamente parlando, diventa il luogo della violenza e della distruzione più abiette e, ma solo apparentemente, folli.
(8)

Credo, infatti, che sia proprio la **cultura immunitaria ed immunizzante** della sicurezza e della protezione a generare quella violenza inattesa ed 'irragionevole': il securitarismo conduce a/ è lo specchio di una profondissima crisi del legame sociale, della fiducia relazionale, della comunità.

Un contesto formalizzato, igienizzato, funzionalmente efficiente, organizzato in contesti separati e specializzati, con tempi e spazi programmati: questo è il mondo di vita che la tecnica sceglie per noi, attraverso noi, e che ci occupa la vita. La retorica del controllo delle emozioni, dei corpi, degli eventi trova qui la sua massima realizzazione ed esaltazione. (9)

Il bullo coglie, spesso inconsciamente, la violenza che sta sotto la cura così impostata e sceglie di dare la morte, direttamente, senza coperture ed ipocrisie, contro i moralismi etici ed educativi di una vita (e di una scuola) tecnocratizzata, fatta ad immagine delle aziende e dei mercati finanziari.

Il bullo boicotta e sabota il modello, attraverso l'esplicitazione della violenza sino a quel momento coperta proprie dalle 'amorevoli' tecniche dell'istruzione. Il bullismo appare qui, in definitiva, proprio come una **patologia 'iatrogenica'**, co-generata dalle sedicenti cure, dai rimedi e dalle soluzioni approntate per prevenirla ed affrontarla.

Come avviene per il 'paziente designato' in una famiglia: si fa carico del male, agendolo.

La gran parte dei figli (e degli alunni, e delle persone...) vengono premiate se stanno su una modalità passiva, ma operativamente efficiente (non-persone che sanno eseguire i compiti, senza criticare e lamentarsi troppo); se sono passive, ma depresse-non efficienti, ecco arrivare gli psicofarmaci per rallegrarli un po'; se non riescono a stare passive, subito vengono lette come iperattive (e avanti con la sedazione !) o aggressive-bulle, magari anche gaudenti per la violenza che vedono e agiscono (ma scoprono presto a quali sanzioni ed accanimenti terapeutici andranno incontro...!)

A differenza dell'ordine costituito in violenza, invece, il giocare sceglie di **correre sempre il rischio** di essere invaso dalla violenza, di saltare nel campo dell'altra: gioca sulle soglie e, anche rispetto alle regole, sta continuamente in bilico tra norma e vita, tra previsione ed evento, tra agire e subire, tra offerta e minaccia, tra onnipotenza e impotenza...

Il gioco vive anche tra vittorie e sconfitte, successi e fallimenti, slanci e rese.

Tra ordine e disordine. Anche e soprattutto rispetto a noi stessi.

Se si vuole giocare, non si può far finta di essere più deboli, non si può togliere all'altro l'esperienza dello scoprirsi battibile. Si può giocare solo totalmente, senza remore, senza ipocrisie e moralismi.

Nel gioco si può vivere tutto, momentaneamente, anche l'odio.

L'altro può diventare un nemico, possono restare strascichi pure quando il gioco è finito, tale è stata la passione e la violenza del contatto.

Non sta dentro, quindi, alla logica contenitiva del **'fair play'**, a quella cortesia tutta moderna e tutta interna al mito liberal-razionale del 'politicamente corretto', che tanto è in voga nelle dichiarazioni sportive e nello spirito olimpico (per quel che ne resta).

Lì impera la retorica del controllo, del 'viverla sportivamente'...Sa di finto. E non funziona. Come le convenzioni di guerra.

Ma, nel giocare e nel vincere, chi perde non ha torto, non va umiliato, non deve vergognarsi, non è eliminato ed espulso. Perché questo è il senso del gioco. Perché vincere ha senso solo dentro il gioco. Non perché c'è un patto da rispettare, non per un diritto (che, in ogni caso c'è, e in casi estremi, può rivelarsi esigibile), ma per un valore puramente estetico, in senso pieno.

Il gioco conosce e può costruire, di volta in volta, momento per momento, persona per persona, **il limite, il ritegno, la misura, la reversibilità...**

Lo fa nei suoi processi stessi, procedendo autopoieticamente, negoziando le regole attraverso i corpi stessi in movimento, e –ma solo se e quando necessario- affidando ad un arbitro le sue procedure d'eccezione.

Il gioco infine, come la violenza, non ha un significato ulteriore rispetto a sé.

Il pensiero finalistico-strumentale non potrà mai cogliere il senso profondo della violenza, proprio perché è sempre alla ricerca dei come e dei perché.

Ma la violenza profonda non fa le cose per un motivo: è vuota di significati funzionali.

Questo non vuol dire che non sappia trovare interessi, giustificazioni, motivazioni.

Fior fior di scienze e abitudini quotidiane sono abilitate e fondate su questo sport collettivo, che nutre le giornate e la vita di tutti. Ha anche una sua utilità, se si vogliono ricercare colpevoli, giusti, amici e nemici. E, soprattutto, se si vuole 'combatterla'.

La violenza, a suo modo, però, è **un'attività pura**. Proprio come il gioco.

Anche in questo non possiamo fare a meno di notare una somiglianza di famiglia.

Ecco perché la logica ludica può forse accogliere il non senso della violenza, accettandone l'assurdità, sino ad ascoltare il suono del nulla, del distruggere, del dare la morte.

Il gioco, si sa, non ama indagare alla lettera, ma coglie le metafore sottese.

Come scrive Valerio Marchi, commentando le rivolte delle banlieues parigine, *'l'elemento ludico...non va sottovalutato. Uno dei più importanti contributi alla comprensione delle dinamiche del gesto teppistico ci viene dal sociologo inglese Paul Corrigan, con il suo breve*

saggio 'Doing nothing': la più diffusa e completa sottocultura giovanile si organizza intorno ad un 'far nulla' pubblico in cui si accumulano esperienze e si colma il vuoto esistenziale. Per contrastare il tedio quotidiano del muretto, animato da forme di comunicazione che non hanno significato in sé, ma in quanto pura 'esperienza del comunicare', si ricorre all'idea brillante, di solito un mix di divertimento e conflittualità; intervistando un gruppo di ragazzi, si sente ad esempio raccontare che stavano chiacchierando quando uno di loro, soprappensiero, aveva spaccato con una sassata una delle bottiglie vuote del lattaio. Di colpo, grazie a quel gesto, uno scenario inesistente si era trasformato nel proscenio di un gioco eccitante, una sfida all'autorità in cui tutte le bottiglie erano andate distrutte ancor prima che il negoziante si catapultasse fuori dal negozio armato di bastone, provocando la divertita fuga generale...'(10)

Se escludiamo, quindi, il rischio di violenza dal gioco lo edulcoriamo in puro trastullo per bambini buoni e senza storia e proprio così rendiamo alla violenza quella sua irrefrenabile e insensata potenza, depotenziando l'arma migliore a nostra disposizione.

Sino a quando la nostra cultura non riconoscerà il valore profondo del gioco, nel suo rapportarsi vitale alla violenza, nel suo giocarsela ludicamente, la violenza farà la parte del leone, ci giocherà: tanto più quanto sarà rimossa, negata e coperta da dispositivi sedicenti non-violenti, ma complici della violenza proprio in quanto non-ludici (razionalità analitiche, retoriche del controllo, mitologie dell'ordine religioso...).

Tutto può avvenire a livello ludico-simbolico (distruzione inclusa); se perdiamo questa dimensione, perdiamo il senso della soglia liminale tra violenza immaginata e realizzata, con le conseguenze devastanti oggi evidenti: l'aver proposto in televisione la guerra reale nelle forme di un videogame ha avuto ed ha effetti più gravi che proporre videogame che simulano violenza e guerra.

Il gioco può e sa profanare la sacralità della violenza, esautorandola di regalità e trionfo, e –insieme– sacralizzarne la potenza nei confini del rito.

Per questo va creduto, va preso sul serio...

*Profanare significa: aprire la possibilità di una forma speciale di **negligenza**, che ignora la separazione o, piuttosto, ne fa un uso particolare. Il passaggio dal sacro al profano può, infatti, avvenire anche attraverso un uso del tutto incongruo del sacro. Si tratta del gioco.. Il girotondo era in origine un rito matrimoniale; giocare con la palla riproduce la lotta degli dei per il possesso del sole; i giochi d'azzardo derivano da pratiche oracolari; la trottola e la scacchiera erano strumenti di divinazione. Emile Benveniste ha mostrato che il gioco non solo proviene dalla sfera del sacro, ma ne rappresenta in qualche modo il **capovolgimento**. La potenza dell'atto sacro –egli scrive– risiede nella congiunzione del mito che racconta la storia e del rito che la riproduce e la mette in scena. Il gioco spezza questa unità: come ludus, o gioco d'azione, esso lascia cadere il mito e conserva il rito; come jocus, o gioco di parole, esso cancella il rito e lascia sopravvivere il mito. 'Se il sacro si può definire attraverso l'unità consustanziale del mito e del rito, potremo dire che si ha gioco quando soltanto una metà dell'operazione sacra viene compiuta, traducendo solo il*

mito in parole e solo il rito in azioni'. Ciò significa che il gioco libera e distoglie l'umanità dalla sfera del sacro, ma senza semplicemente abolirla...' (11)

2. Nel labirinto dei dilemmi

Siamo nel labirinto. Se non si può uscire da esso, come possiamo giocarci dentro in un modo che sia felice o doloroso, ma ricco di senso e di vita?

Se non possiamo interferire direttamente sulla violenza strutturale della dimensione comunicativa (gli assiomi), possiamo provare, come educatori e formatori, a concentrare la nostra essenziale attenzione proprio sul potenziamento delle capacità di meta-comunicare (di sentire, leggere e connettere quel che avviene mentre ci muoviamo, parliamo, ascoltiamo, stiamo in contatto emotivo col mondo, ci esprimiamo...).

Una scelta come questa è evidentemente orientata in una direzione opposta a quella che pare oggi intraprendere la scuola-azienda, per la quale appaiono certo più adatti approcci della comunicazione mutuati dalle tecniche di marketing.

"Nel mondo contemporaneo ci sono problemi senza soluzione che caratterizzano la complessità. Sono polarità tra le quali è impossibile scegliere, perché solo tenendole insieme si può garantire l'equilibrio di un sistema molto differenziato. Sono problemi che è impossibile non tentare di risolvere, ma la cui soluzione sposta solo temporaneamente l'incertezza...Le decisioni politiche tendono spesso a nascondere dietro tecniche e procedure il fatto che i grandi dilemmi della società contemporanea (ad es. il conflitto tra autonomia e controllo) non hanno soluzione. Essi possono solo trovare aggiustamenti temporanei, che saranno tanto più democratici quanto più saranno equi e aperti alla possibilità di cambiare..." (12)

Ora, invece, questo tipo di comunicazione che "commenta" la comunicazione, che "qualifica" il tipo di messaggi ("sto scherzando"), che definisce le **cornici** del discorso, nella maggior parte dei casi viene espresso per canali "analogici-non verbali". Quelli che Bateson definisce i "*segnali di contesto*" possono passare mediante toni di voce, posture del corpo, espressioni del viso, gesti, sguardi, imbarazzi, rossori; solo assai difficilmente e raramente tramite parole. Per dirla in sintesi, è il *comportamento* nel suo insieme a definire il contesto di relazione entro cui le comunicazioni acquistano senso per i comunicanti.

Se gran parte delle incongruenze comunicative avvengono proprio nel contrasto tra i due livelli della comunicazione (contenuto/relazione, notizia/comando, comunicazione /metacomunicazione) e se la massima parte dei messaggi di secondo livello (quelli più importanti, perché definiscono i primi) passano attraverso canali non verbali, il contesto educativo dovrà potenziare la scelta di modalità non verbali (attualmente sottovalutate e sottoutilizzate in qualunque contesto educativo istituzionale) e di attività naturalmente inclini a collegare ricorsivamente i due livelli vitali della comunicazione e a leggerli vicendevolmente.

Soltanto così acquisiamo qualche chance per 'giocare nel labirinto'. L'alternativa è la patologia dell'ordine (ossessivo, securitario) e del disordine (caotico, trasgressi-

vo): le manifestazioni stesse di questi squilibri mentali possono essere descritte, infatti, nei termini di una "perdita della capacità di costruire cornici metacomunicative".

Il loro denominatore formale appare costituito dall'incapacità del soggetto di interpretare, immediatamente e correttamente, i segnali di contesto che specificano il tipo di esperienza in corso.

La corretta separazione fra livelli di tipo logico differente, alla base della logica formale, è una condizione essenziale per una efficace comunicazione. Fra logica formale e mondo biologico esiste tuttavia, afferma Bateson, una distanza incolmabile.

"... si farebbe della cattiva storia naturale se ci si aspettasse che i processi mentali e le abitudini di comunicazione dei mammiferi si uniformassero all'ideale dei logici." (13)

La logica lineare si dimostra insufficiente a descrivere il mondo naturale la cui organizzazione è circolare. Così, i paradossi dell'astrazione, inammissibili per i logici, non solo sono presenti nella comunicazione umana, ma sono per essa addirittura vitali. Ci pongono di fronte a veri e propri "doppi vincoli", generi di messaggio in cui due ingiunzioni si collocano a livelli logici distinti (seguendo le regole della logica) e al contempo ammettono delle sovrapposizioni fra di essi (violando le regole della logica).

"La logica va a picco quando s'imbatta nei paradossi dell'astrazione, come quello del cretese bugiardo...I logici sono alle prese con questi paradossi da tremila anni, ma se un paradosso del genere viene proposto a un calcolatore, esso risponde: Sì, no, Sì, no, Sì, no,...finché si guasta e rimane senza inchiostro." (14)

La logica, straordinariamente efficace nel descrivere sequenze lineari di causa ed effetto, va dunque *a picco* quando tenta di comprendere i sistemi causali circolari. Ma può esistere, suggerisce Bateson, una possibilità diversa nei casi dei paradossi dell'astrazione: quella di provare a "vivere", ad "abitare" il doppio vincolo. In molti casi questo si rivela indispensabile, un vero e proprio indice di salute mentale.

"Detto in un modo un po' diverso, ciò significherebbe che imparare a fidarsi di Epimenide (il cretese che diceva: Tutti i cretesi sono bugiardi) è un compito essenziale per la vita." (15)

Bateson ha dedicato molto studio al modo in cui gli esseri viventi si fidano di Epimenide: l'arte, il gioco, la metafora, il sogno, l'umorismo sono tutti esempi di situazioni in cui l'individuo riesce a gestire una molteplicità di tipi logici, senza tentare di sciogliere o negare i paradossi che ne derivano. Si tratta di comportamenti che nascono proprio dalla violazione delle regole della corretta comunicazione logica.

Nella sua ipotesi, gli esseri umani (ma anche altri mammiferi), messi nelle condizioni di sbagliare sulle regole della comunicazione e nell'interpretazione dei segnali di contesto, possono esperire un profondo senso di sofferenza. Quando gli errori di tipizzazione e la sofferenza che ne deriva si sviluppano nell'ambito di rapporti

profondamente significativi per l'individuo, e si presentano con frequenza in queste interazioni, il disagio può evolvere verso forme anche gravi di patologia.

E' questo il caso della schizofrenia.

Ciò che l'autore tematizza nell'ipotesi del *doppio vincolo patogeno*, invece, con cui ne spiega l'insorgenza, è la perdita della capacità di discernere le *cornici metacomunicative*. La comunicazione dello schizofrenico risulta essere una comunicazione altamente metaforica, in cui però le metafore sono del tutto prive di contrassegno. Sostiene Bateson che lo schizofrenico confonde fra loro metafore ed espressioni letterali: può dunque interpretare metaforicamente delle espressioni che sono letterali e viceversa. Egli avanza l'ipotesi che un particolare tipo di comunicazione patologica caratterizzi il modo in cui i membri della famiglia dello schizofrenico si rapportano fra loro e che ciò sia all'origine di questa patologia.

La schizofrenia è dunque, per Bateson, il risultato di un'interazione familiare: non di un'unica esperienza traumatica vissuta in seno alla famiglia, ma piuttosto di una *struttura di sequenze comunicative* con caratteristiche tali per cui il paziente acquisirà delle abitudini mentali patologiche. L'individuo, coinvolto in un rapporto d'importanza vitale, si viene a trovare "imprigionato", vincolato ad un'altra persona - di solito la madre - che emette allo stesso tempo messaggi di due ordini diversi, uno dei quali nega l'altro. La madre dello schizofrenico (o un'altra persona con cui egli si trova coinvolto in una relazione intensa o l'intero sistema familiare) esprime in genere due ordini di messaggi: un comportamento ostile, emesso quando il bambino le si avvicina, ed un affetto simulato, o comportamento accattivante, quando il bambino reagisce al comportamento ostile.

"In altre parole, se la madre comincia a sentirsi affezionata e vicina al figlio, comincia anche a sentirsi in pericolo, e deve ritrarsi da lui; ma ella non può accettare questo atto di ostilità e, per negarlo, deve simulare affetto e propensione per il bambino. Il punto importante è che il comportamento affettuoso della madre è un commento al suo comportamento ostile (dal momento che ne è una compensazione) e di conseguenza appartiene a un diverso ordine di messaggi. Eppure, per la sua natura, esso nega l'esistenza dei messaggi cui si riferisce, cioè del ripiegamento ostile." (16)

A causa di questa simulazione, il bambino è posto nella condizione di non poter interpretare con precisione le comunicazioni della madre. La madre potrebbe, ad esempio, dire al figlio: *"vai a dormire, sei stanco e voglio che ti riposi"*, che però cela e nega un diverso sentimento: *"sono stanca di te, vai via."* Se il bambino interpretasse correttamente i messaggi emessi da lei, dovrebbe fare i conti con una realtà estremamente dolorosa: la madre non desidera averlo vicino, e per di più lo sta ingannando dimostrandosi affettuosa. Piuttosto che accettare questo stato delle cose, il bambino impara a sostenere l'inganno della madre, dunque ad ingannare se stesso discriminando in modo errato sia i messaggi interni che quelli altrui.

Una persona che fin da piccola si trova "prigioniera" dentro un contesto in cui la comunicazione manifesta questo tipo di ambiguità, può non essere in grado di analizzare la contraddizione e discriminare a quale ordine di messaggio rispondere.

Il bambino non sviluppa, dunque, capacità di *comunicare sulla comunicazione*, diventa incapace di determinare il vero significato di ciò che gli altri dicono e di esprimere ciò che egli stesso intende dire.

La psicosi diviene, con Bateson, sia il modo che l'individuo trova per gestire una situazione di doppio vincolo sia quello con cui la famiglia mantiene la propria omeostasi. Affinché le relazioni interne alla famiglia si mantengano in vita, *tutti* i suoi membri "sono presi" nel doppio vincolo. La schizofrenia appare, in altri termini, come *la forma* attraverso la quale tutto il sistema familiare sopravvive ed evolve, a spese di un rigido adattamento dei suoi membri. L'individuo schizofrenico "accetta" il ruolo per mantenere l'affetto e si sacrifica perché non può smettere di stimare le persone che ama di più.

"...il paziente identificato si sacrifica per mantenere la sacra illusione che quanto dice il genitore ha senso. Per star vicino al genitore, egli deve rinunciare al suo diritto di far capire che vede incongruenze metacomunicative, anche quando tale percezione è corretta... Ne possono derivare una grandissima infelicità e distorsioni assai cospicue, ma anche sistematiche della comunicazione."

(17)

Ma se si è in grado di resistere a questo "stato patologico" derivante dalla violazione della gerarchia logica e se si riesce a non essere sopraffatti dalla confusione e dal disagio che ne deriva, l'esperienza complessiva può dar luogo alla *creatività*.

"In quali circostanze un organismo si metterebbe gratuitamente in una posizione di doloroso doppio vincolo?"

Potrebbe una creatura essere spinta verso una situazione del genere dall'oscura sensazione che al termine di quest'avventura disciplinare - di questa sequenza di sequenze di deutero-apprendimento - ci potrebbe essere qualche ricompensa 'spirituale' o addirittura 'edonistica'?... . Perché il monaco zen siede per ore nella posizione del loto, soffrendo con le gambe sempre più rattrappite e la testa sempre più confusa?

E perché intanto contempla e lotta con un koan, un paradosso tradizionale, una sorta di doppio vincolo concettuale?

In questa regione vi sono risposte che sono certamente 'oltre il doppio vincolo', eppure è altrettanto certo che le risposte sono legate alla teoria del doppio vincolo." (18)

Il paradosso comunicativo, infatti, (la domanda di interpretare correttamente quale sia il contesto che viene definito dai comportamenti, i quali però solo possono essere interpretati correttamente in relazione a *quel contesto*) è sempre presente *come problema*; la definizione della realtà intersoggettiva ha sempre bisogno di essere "negoziata", cioè in definitiva "co-creata". E' in questa chiave che il gioco viene interpretato da Bateson come processo con valore di sopravvivenza: per l'importanza della "posta in gioco" (la definizione' della relazione, cioè della realtà intersoggettiva) e per la difficoltà del compito (riuscire ad istituire un quadro metacomunicativo attraverso un comportamento, risolvendone il conseguente paradosso).

Ora, nel caso degli uomini, la situazione si fa più complessa, in virtù del fatto che possediamo un strumento linguistico -il linguaggio verbale, appunto- che ci consente di parlare "di altre cose", di distrarci dal fondamentale impegno metacomunicativo.

Proprio perché si situa in questo nodo problematico della comunicazione, il gioco è aperto ad esiti diversi: alla creatività, per un verso, ogniqualvolta i comunicanti riescono a *tradurre* con successo quei segnali che definiscono il contesto; oppure ai disturbi della comunicazione -quando questa traduzione non può o non riesce a svolgersi in maniera corretta. Sempre per questo stesso motivo, il gioco diventa chiave di lettura per una vasta tipologia di processi inter- ed ultra-soggettivi molto diversi tra loro, ma accomunati dal fatto che coinvolgono tutti le capacità (o incapacità) di riconoscere gli "inquadramenti contestuali" e di discriminare correttamente tra gli elementi, i contesti, le classi di contesti, le loro analogie e le loro differenze. Il concetto di "**sindrome transcontestuale**" diviene così il punto di riferimento centrale per un ragionamento complesso di questa natura.

"Le caratteristiche formali della vicenda terapeutica possono essere illustrate mediante un modello in più fasi.. Immaginiamo dapprima due giocatori che iniziano una partita a canasta, secondo un normale insieme di regole. Finché queste regole vigono e non sono contestate dai due giocatori, il gioco non muta, cioè non interviene alcun cambiamento terapeutico. (...) Possiamo immaginare, tuttavia, che ad un certo punto i due giocatori di canasta smettano di giocare ed intavolino una discussione sulle regole. Il loro discorso è ora di un tipo logico diverso da quello del loro gioco; possiamo immaginare che, alla fine della discussione, essi si rimettano a giocare, ma con 'regole' diverse...E' proprio questa separazione che è impossibile in psicoterapia. A nostro modo di vedere, la vicenda psicoterapica è un'interazione incorniciata tra due persone, in cui le regole sono implicite, ma suscettibili di cambiamento. Un tal cambiamento può essere proposto solo da un'azione sperimentale, ma qualunque azione siffatta, in cui sia implicita una proposta di cambiamento delle regole, è essa stessa parte del gioco che si sta svolgendo. E' da questa combinazione di tipi logici all'interno di ogni singolo atto significativo che la terapia assume il carattere non di rigido gioco com'è la canasta, ma al contrario di un sistema d'interazione che si evolve. Il gioco dei gattini o delle lontre ha questo carattere". (19)

I doppi vincoli possono essere dunque sia esperienze potenzialmente distruttive che esperienze "terapeutiche".

In questo secondo caso al doppio vincolo e alla sofferenza che ad esso si accompagna, fa seguito una risposta il cui tipo logico è di livello superiore. Trascendendo il doppio vincolo, l'organismo compie una ristrutturazione di tipo logico più elevato: una ristrutturazione *creativa*.

3. Il gioco, tra violenza e nonviolenza

Proviamo ora a rintracciare un paradigma di interpretazione e definizione dell'attività ludica (e, più in generale, "fantastica") che possiamo a buon titolo denominare "classico"; esso ha dominato -pressoché incontrastato- almeno sino al nostro seco-

lo e, ancora oggi, presenta -mi pare- una notevole forza e diffusione nel concreto operare degli educatori. Queste sono alcune delle sue caratteristiche portanti:

a) si sviluppa all'interno di una visione che, a partire perlomeno da Platone, riflette una prospettiva di opposizione tra logos e aisthesis, tra mente e corpo, tra natura e cultura. Una concezione, è inutile forse sottolinearlo, che ha dominato tutta la cultura occidentale proprio in quanto ha saputo, nei millenni, assimilarsi plasticamente sia all'emergere della religiosità cristiana, sia ai presupposti della razionalità scientifica moderna.

b) al crescere e al consolidarsi di questa prospettiva "logica", che va a raffigurarsi così come unica "realtà" possibile, stabilizzata nella sua ovvietà e naturalezza "oggettiva", corrisponde un decrescere e una svalutazione proporzionale dello spazio e del valore attribuito a tutto ciò che "logico" non è: sentimenti, fantasie, sensibilità, desideri, passioni, emozioni, sogni. Tutto ciò va rimosso: da una parte vi sarà il "reale", dall'altra sopravviverà soltanto *l'illusione*, l'apparenza, l'artificio, intesi come opposti al vero.

In questa "realtà", univocamente definita dal "logos", il gioco trova solo uno spazio ad esso complementare, specifico e delimitato, funzionale alla conservazione del modello descritto. Esso è il luogo della "mimesis": è, cioè, imitazione, finzione o negazione del reale, in una condizione, però, di "non serietà" e di irrealità in buona misura consapevole.

Le versioni più significative di questo paradigma (che possiamo definire della 'inclusio') sono:

- quella **ricreativa**, che esalta il gioco come luogo della evasione temporanea dalle fatiche e dalle regole della vita reale: un'oasi del piacere disinteressato e puro, una pausa corroborante nel regno della pace, della quiete e dell'armonia; il gioco come "svago", insomma, fonte di rigenerazione tanto più necessaria quanto più "dura" e "inumana" si fa la vita "reale", quella che sta "fuori".

- quella **addestrativa**, che vede nell'attività ludica un pre-esercizio per imparare a diventare adulti, attraverso l'imitazione della vita reale in miniatura. I giochi di lotta, di competizione (ma anche quelli, seppure inferiori per numero, di cooperazione), sorgono sulla base di un'istanza didattica-auxologica: allenarsi al mondo e alle sue regole in contesti in cui l'errore e la sconfitta non "pesino" irreversibilmente e possano essere corretti/riorientati. Il gioco permette quindi di sperimentare, curiosare, inventare soluzioni nuove, al fine di apprendere, di conoscere, di maturare; la direzione di questo processo è però già inscritta nel codice della realtà data: il bambino-ragazzo gioca per attrezzarsi a risolvere i problemi della vita reale, quelli da "prendere sul serio", quella in cui "gli errori si pagano" e le sconfitte appaiono nella loro inclemente durezza.

-quella **catartica**, che individua nel gioco un'area di "sfogo", una canalizzazione-ritualizzazione di pulsioni ed attività altrimenti non controllabili e non lecite (perché troppo aggressive, trasgressive, anomizzanti...). L'attività ludica appare qui

solo nella sua funzione di ‘confinamento-contenimento’ delle spinte centrifughe e si configura essa stessa come dimensione ‘sospetta’, sempre rischiosamente inclinata verso l’eccesso, la perdita del limite, l’ossessione.

Tutte queste versioni, pur nella loro apparente differenza, possono essere quindi ricondotte alla stessa matrice, in quanto svolgono comunque un’unica funzione e condividono una comune visione: il gioco è un’attività definita e classificata, utile *se e solo se complementare alla vita ‘reale’, se e in quanto rigorosamente distinta da quest’ultima*, rispetto alla quale resta un fenomeno residuale e marginale, in quanto ‘illusorio’.

Ma l’educare non può che andare oltre una ‘razionalità funzionale’, frutto prepotente di una ‘finalità cosciente’ unilaterale e solitaria, irta di pericoli perché incapace di gioco, arte, poesia...:

"...Nel periodo della rivoluzione industriale il disastro più grande fu forse l'enorme aumento dell'arroganza scientifica. Si era scoperto come costruire treni e altre macchine..., e l'uomo occidentale si vedeva come un autocrate dotato di un potere assoluto su universo fatto di fisica e chimica; e i fenomeni biologici alla fin fine si dovevano poter controllare come i processi sperimentali in una provetta... E' caratteristico degli anni Sessanta che un gran numero di persone si rivolga agli stupefacenti psichedelici per cercarvi qualche sorta di saggezza o di allargamento della coscienza, ed io ritengo che questo sintomo della nostra epoca nasca probabilmente come un tentativo di compensazione per il nostro atteggiamento troppo finalistico. Non sono però sicuro che la saggezza si possa conquistare per questa via. Ciò che è necessario non è solo un rilassamento della coscienza per lasciar scaturire la materia inconscia: questo è semplicemente barattare una concezione parziale dell'io con un'altra concezione parziale. Ho idea che quel che occorre sia una sintesi delle due concezioni, e ciò è più difficile.

La mia esigua esperienza con l'LSD mi ha portato a credere che Prospero fosse in errore quando affermava: "Noi siamo della stessa sostanza di cui sono fatti i sogni". Mi è sembrato che il puro sogno fosse, come la pura finalità, piuttosto scipito: non era la sostanza di cui siamo fatti, ma solo frammenti e brandelli di quella sostanza. I nostri fini coscienti, analogamente, sono solo frammenti e brandelli. Il punto di vista sistemico è un'altra cosa ancora".(20)

La scienza, sostiene Bateson, rivolge soprattutto il suo interesse verso ciò che può essere conosciuto attraverso i suoi metodi classici, che sono “l’analisi” e “la riduzione”, attraverso i quali processi complessi possono essere spiegati sulla base dei processi più semplici ad essi soggiacenti. Gli scienziati investono molte energie, tempo e denaro per conoscere in modo sempre più preciso il Pleroma, e trascurano invece ambiti d’indagine e d’esperienza altrettanto importanti; li ritengono infatti inadatti ad essere affrontati attraverso i loro metodi analitici. Ma se studiamo, dice Bateson, solo le realtà accessibili all’indagine scientifica - le realtà pleromatiche - non faremo altro che ricavare un quadro semplificato e parziale del mondo in cui viviamo e perpetuare e alimentare vecchi dualismi. In questo senso l’autore ci invita a far sempre riferimento, nelle nostre indagini come negli abituali processi di pensiero, all’interfaccia fra Pleroma e Creatura.

“E’ vero che la realtà fisica di un professore di chimica potrebbe essere analizzata in modo esauriente in laboratorio, ma ciò non permetterebbe mai di stabilire se il professore, visto come parte del Pleroma, è saggio o stolto, rispettabile o spregevole, né in ultima analisi che cosa vuol dire essere una persona o un professore.

Il professore può essere conosciuto solo nella Creatura, ossia solo quando è considerato nel contesto delle sue comunicazioni e relazioni...”. (21)

Tutte le volte che ci occupiamo della Creatura, i metodi tradizionali della scienza si rivelano effettivamente insufficienti. In questi casi, quando ci rivolgiamo al mondo mentale, le descrizioni ad esso pertinenti devono contenere sempre anche le caratteristiche dei sistemi cui si riferiscono. Devono essere descrizioni in primo luogo relazionali. Il che non implica affatto, per Bateson, l’esclusione dei metodi e dei linguaggi più propriamente scientifici. Anche la nostra lingua, prosegue l’autore, è stata creata in modo da potersi adattare nel modo migliore al Pleroma, per poter descrivere efficacemente il mondo materiale. E fin qui tutto bene: i nomi sono infatti un’ottima invenzione per pensare alle “cose”. Ma nella Creatura non ci sono cose: ci sono sistemi viventi.

Il problema sorge poiché per qualche ragione, forse semplicemente per abitudine, gli uomini hanno sviluppato la tendenza a parlare di qualunque argomento, anche di eventi e fenomeni relativi al mondo vivente, come se si trattasse di “cose”.

Gli uomini, in altre parole, hanno *pleromatizzato* la lingua.

“La portata di quei generi di discorso che chiamiamo scienza è in buona parte un’estensione di quel riuscitissimo sistema di discorso che è stato sviluppato per descrivere le realtà materiali (fisiche e chimiche).

E’ un discorso molto elegante, ma forse non adatto a sondare quelle porzioni del mondo materiale che sono a loro volta inviluppate in una rete di comunicazioni”.(22)

Se vogliamo parlare della Creatura, dice Bateson, non possiamo pensare di utilizzare lo stesso linguaggio che si rivela adatto e funzionale per parlare delle cose. Sarà invece necessario ricercare un linguaggio adatto al mondo vivente, sensibile alle sue caratteristiche comunicative e relazionali.

Occorre, in altre parole, ricorrere ad una *grammatica creaturale*.

“... una grammatica creaturale che da ultimo dovrebbe consentire nuovi modi di guardare e di pensare agli organismi e ai prati, e anche agli esseri umani...”. (23)

Il linguaggio creaturale cui l’autore fa riferimento potrebbe dar vita ad una descrizione

“...fatta di molte parti e tuttavia unificata, con un’organizzazione logica che in qualche modo sia un modello della complessa organizzazione dei sistemi viventi. Dentro il sistema vivente accadono miriadi di eventi distinti, eppure il tutto sta in qualche modo insieme.”. (24)

Si tratta, nella sua ipotesi, di un linguaggio che si fonda su una logica metaforica, analogica piuttosto che sulla logica razionale. E’ questa infatti, per Bateson, la logica che anima e caratterizza il mondo biologico, il mondo dei sistemi viventi. Ciò che la logica razionale ed il linguaggio quotidiano non colgono e non

rispettano, sono le relazioni. Essi si soffermano sulle singole parti delle relazioni, sui loro termini, mentre la metafora pone sempre una relazione in primo piano, mantenendola invariata, e “gioca” a sostituire i suoi termini con termini sempre diversi, tra loro in rapporto analogico. Nel linguaggio metaforico la comprensione si ottiene proprio mediante l’analogia. In questa prospettiva diviene possibile affermare, ad esempio, che la disposizione delle foglie in una pianta da fiore ha un’organizzazione simile a quella delle parole all’interno di una frase: esiste un’analogia tra le relazioni formali esistenti fra le varie parti di una pianta e le relazioni formali esistenti tra le varie componenti di una frase.

Questa forma di ragionamento, in cui una somiglianza riconoscibile fra due patterns offre la possibilità di riconoscere e scoprire somiglianze ulteriori, è chiamata da Bateson abduzione, e viene da lui spesso contrapposta ai due metodi più noti e diffusi di ragionamento : la deduzione e l’induzione.

L’interesse per il linguaggio metaforico, la fede nella necessità di creare una semantica e una sintassi adatte alla Creatura, accompagna Gregory Bateson fino alle sue ultime settimane di vita. In quel periodo si occupa dei sillogismi della metafora, i sillogismi in erba, come lui stesso li chiama, il cui uso costituisce per lui un metodo intellettuale fondamentale.

In “Una sacra unità” troviamo uno scritto del 1980 intitolato “Gli uomini sono erba. La metafora e il mondo del processo mentale”. Qui l’autore distingue due differenti tipi di sillogismi, che chiama rispettivamente “sillogismo in Barbara” e “sillogismo in erba”.

Un esempio del sillogismo del primo tipo è il seguente:

Tutti gli uomini sono mortali.

Socrate è un uomo.

Socrate è mortale.

Il successivo è invece indicato dall’autore come un esempio del secondo tipo:

L’erba è mortale.

Gli uomini sono mortali.

Gli uomini sono erba.

“Ebbene gli eruditi –scrive- hanno esaminato i vari tipi di sillogismo ... e a proposito del ‘sillogismo in erba’, come voglio chiamare questo modo, sentenziarono: ‘questo non va, non funziona. Non può essere usato nelle dimostrazioni. Non è logica corretta.’...

Allora mi soffermai a lungo su questo secondo tipo di sillogismo, che tra parentesi si chiama ‘Affermazione del conseguente.’ E mi parve che in effetti questo fosse il modo che ho seguito nel compiere gran parte delle mie riflessioni e mi parve anche il modo in cui pensano i poeti.

Mi parve anche che avesse un altro nome e questo nome è metafora.

Meta-fora.

E benché non sia sempre corretto sotto il profilo logico, mi parve che forse potrebbe essere un contributo utilissimo ai principi della vita.

Forse la vita non sempre ricerca ciò che è corretto sotto il profilo logico.

Sarei molto sorpreso se lo facesse.”. (25)

La logica della metafora è quella del “sillogismo in erba” e tende ad infrangere le regole della logica razionale, in particolare quelle che portano all’identificazione dei soggetti in una proposizione.

Il “sillogismo in Barbara” si occupa di identificare il soggetto della proposizione (Socrate), di classificarlo come membro di una classe (quella dei mortali), e di collocarlo con precisione all’interno di essa.

Il “sillogismo in erba” invece, non mostra alcun interesse per questo genere di classificazioni. Non si cura di soggetti di proposizioni e neppure di classi, ma soltanto dell’identificazione di predicati:

“Mortale-mortale: una cosa mortale è uguale a un’altra cosa mortale.”. (26)

Il “sillogismo in erba” procede attraverso l’equazione di predicati, e così facendo sottolinea la relazione fra i soggetti, gli uomini e l’erba, rappresentata dal loro essere mortali. La logica della metafora, quella che possiamo chiamare con Bateson anche del “sillogismo in erba”, è dunque una logica delle relazioni. Un modo di pensare e di esprimersi che, come già aveva affermato lo psichiatra olandese E.von Domarus, ai cui studi sui “sillogismi in erba” Bateson si ispira, è tipico degli schizofrenici.

E degli artisti, egli aggiunge.

Scriva Mary Catherine Bateson:

“Oltre a criticare il nostro uso eccessivo di modalità di descrizione più appropriate al Pleroma che alla Creatura, Gregory vedeva anche che nell’ambito attuale della comunicazione umana vi sono ancora registri o sottosistemi che si avvicinano alla modalità di azione del restante mondo biologico.

Le zone di comunicazione più puramente creaturale, anche in forma linguistica, sembrano presentarsi nella religione e nelle arti, nelle relazioni interpersonali e in genere nel processo primario: sogni, visioni, fantasie.”. (27)

Sono queste, nel pensiero batesoniano alcune fra le *grammatiche creaturali* cui dobbiamo tendere, cui dobbiamo ispirarci. Linguaggi dismessi o dimenticati, linguaggi metaforici, sensibili e creativi, possibili correttivi agli effetti di quella logica dualistica così radicata in Occidente.

“...dobbiamo padroneggiare le discipline della descrizione e del riferimento in questo curioso linguaggio che non contiene cose ma solo differenze e relazioni. Solo così facendo saremo in grado di riflettere sensatamente sulla matrice in cui viviamo, e solo allora riconosceremo la nostra affinità col resto di quel mondo e lo tratteremo in modo etico e responsabile.

Non solo interpretiamo male e trattiamo male prati, oceani, e organismi di ogni genere, ma ci trattiamo male a vicenda perché commettiamo errori che rientrano in una categoria generale: non sappiamo con che cosa abbiamo a che fare, o agiamo in modi che violano la rete comunicativa.”. (28)

A Bateson dunque premeva sviluppare modi per parlare della Creatura e alla Creatura.

Va di certo sottolineato uno degli aspetti imprescindibili del suo pensiero. Si tratta della sua ferma convinzione nella necessità, da parte dell’uomo, di saper compren-

dere e parlare più linguaggi, di non trascurare una forma di conoscenza per amore di un'altra, di metterle invece in comunicazione, in relazione, quanto più possibile.

"...è importante ricordare in questo contesto la fedeltà di Gregory verso il principio della doppia descrizione. La più ricca conoscenza dell'albero comprende sia il mito che la botanica." (29)

Provando ad ascoltare le altre storie, le storie che gli altri esseri viventi recano in sé, abbiamo la possibilità di affinare la sensibilità al *pattern che connette*, di ricreare in noi un *pattern* che ci connette a loro. Nella pratica di questo esercizio necessario, la storia di una primula o di un anemone di mare, può dirci qualcosa anche di noi, della nostra storia. Nella storia della primula possiamo dunque vedere riflesso qualche prezioso elemento della nostra esistenza. Le analogie formali, le relazioni che "informano" tutti i sistemi viventi, ci guidano in questo fondamentale processo di "riconoscimento".

Perché di un riconoscimento si tratta, molto più che di una conoscenza. Un riconoscimento di ridondanze essenziali, di analogie profonde, di significati con-divisi. Un modo di conoscere e di comunicare che dipende dal fatto che siamo in vita, parte danzante di una più vasta *danza di parti interagenti*.

Conoscere è, per Bateson, prima di tutto percepire empaticamente.

"Quello che voglio dire, molto semplicemente, è che ciò che accade all'interno è più o meno identico a ciò che accade all'esterno. E lo dico non da una posizione buddista, bensì dalla posizione di un manovale impegnato nelle scienze occidentali."

...talché se si rimane bloccati in ciò che sta all'interno si può in qualche misura rimediare dedicandosi alla contemplazione di ciò che sta all'esterno, tra gli animali e le piante e le stelle e la pioggia e il bel tempo...ci sono altri rimedi oltre alla meditazione, e uno di essi è la contemplazione del mondo vivente - una cosa che pochissimi praticano..."(30)

Il riconoscimento di questa somiglianza, il frutto di questa comprensione empatica, è esattamente ciò che Bateson intende per bellezza.

Bellezza è il rivelarsi delle metafore fondamentali, delle relazioni che ci informano e che ci trascendono. Nel momento in cui cogliamo l'esistenza di una relazione basilare con ciò che osserviamo, solo allora, possiamo vivere un'esperienza estetica.

E' la relazione che è *bella e sacra*, molto più che la cosa in sé.

La verità della bellezza, afferma Bateson, non è quella della conoscenza, ma della non-conoscenza. Non si può infatti mai raggiungere una conoscenza esauriente dei processi relazionali, che in gran parte ci trascendono, ma tutt'al più un loro riconoscimento e una loro contemplazione. Se può esserci una conoscenza della bellezza e del sacro, questa è esclusivamente contemplativa.

Che gli uomini abbiano spesso la convinzione di poter conoscere e controllare, trasformandoli in coscienza, i processi di relazione, è il frutto di una confusione epistemologica e di una pretesa di onnipotenza.

Tutta l'opera di Bateson è intrisa del fascino e dal senso della bellezza. I suoi scritti sono, in ultima analisi, un invito a coglierne l'essenza. Un invito, cioè, a comprendere la logica relazionale del vivente, a sentirsi parte-di.

Da questo esercizio deriva per lui *la saggezza*, dimensione capace del massimo grado di consapevolezza unita ad un alto grado di incertezza (su ciò che sai e dei processi in cui ti muovi).

Gli scienziati devono anch'essi percorrere questo cammino, educarsi a questa grammatica creaturale; unire al rigore che è proprio della scienza, il gusto e l'interesse per il bello, la sapienza delle interconnessioni. La scienza deve ambire a questo *sapere doppio*, un sapere cioè, in cui conoscenza tradizionale e riconoscimento dell'ecologia della mente, della logica della relazione e della metafora, si confrontano e si integrano.

Il rigore della scienza, privato del senso estetico, della sensibilità per le relazioni, rimane come privo di vita. Ma la scienza della Creatura non può che fondarsi su una dichiarazione di umiltà: lo scienziato non può controllare nulla del mondo creaturale poiché ne fa parte egli stesso. Quando lo scienziato esplora parti del mondo vivente, dice Bateson, una parte della sonda è "immersa" nelle sue parti vitali. Così, le domande che egli pone, sono sempre anche domande che pone a se stesso.

4. Se giocare è una cosa seria.

Ritengo ora necessario fare un passo indietro, cronologicamente parlando. Credo che pochissimi esseri umani si siano posti tante domande rivolte a se stessi, intesi come individui ma anche come specie, quanto Sigmund Freud.

Quando nel 1905 scrive "Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio", è lui a proseguire ad indagare e ad insistere sulla coniugazione-distinzione-separazione tra processi primari e secondari e tra conscio e inconscio, alla luce di intuizioni già verificate in ambito onirico e in quello della veglia quotidiana. In entrambi i casi, infatti, era già emerso un meccanismo di espressione del rimosso, che assumeva forme metaforiche, elusive e allusive, dissimulanti ed evasive, sfuggenti ma significative. Ambivalenti, perturbanti, da interpretare.

La connessione con le riflessioni batesoniane appena descritte apparirà evidente: a dimostrare, a mio parere, che le presunte distanze tra le visioni sistemiche e quelle psicodinamiche derivino più da letture ed interpretazioni ristrette e povere di entrambe, che non da una loro verificata e radicale incommensurabilità ed intraducibilità.

Anche per lo humor, i motti di spirito e i giochi di parole Freud intravede, infatti una dinamica simile alle relazioni figura-sfondo e ai paradossi da auto-contraddizione: una loro condizione necessaria, infatti, è che "*noi si sia obbligati, simultaneamente o in rapida successione, a fornire ad uno stesso atto di creazione dell'idea due metodi di rappresentazione differenti, tra i quali viene poi stabilito un "confronto", dal quale emerge la differenza comica. Le differenze nel dispendio insorgono tra ciò che appartiene a noi, tra ciò che è abituale, e ciò che è diverso, tra ciò che ci si aspettava e ciò che accade*" (31).

Freud, nella sua inesausta aspirazione a connettere e ricollegare, sa bene di non essere il primo né il solo ad essere persuaso di tali conclusioni: a piè di pagina, in-

fatti, cita sia una frase di Mèlinaud ("*Ciò che fa ridere è ciò che è insieme assurdo da un lato e familiare dall'altro*"), sia una di Bergson, in cui definisce l'"interferenza di serie" come "*quella situazione che è comica perché fa parte contemporaneamente di due serie di avvenimenti che sono del tutto indipendenti, e quindi potrà essere interpretata allo stesso tempo nei due diversi sensi...*". (32)

E conclude l'opera, poco dopo, con quello che sarà un leit-motiv dei suoi scritti successivi: "*Qui il piacere nasce dal risparmio. Lo humor, la comicità e il motto di spirito sono d'accordo nel rappresentare dei metodi di recupero dell'attività mentale di un piacere che è andato perduto nella realtà proprio attraverso lo sviluppo di quella attività. Infatti l'euforia che noi cerchiamo di raggiungere con questi mezzi è nient'altro che lo stato d'animo di un periodo di vita in cui eravamo abituati a trattare la nostra attività psichica generale con un dispendio ridotto di energia, lo stato d'animo dell'infanzia, quando ignoravamo la comicità, quando eravamo incapaci di creare motti di spirito e quando non avevamo bisogno dell'humor per sentirci felici di vivere*" (33).

Sin qui giunge l'analisi di Freud sul "joke", lo scherzo, il gioco di parole. Permane, coerente al modello classico, la dicotomia tra realtà e illusione, tra vita psichica dell'infante e dell'adulto, tra piacere diretto e surrogato; ma possiamo cogliere con interesse preventivo alcuni segnali d'altro tipo sul versante dell'interpretazione relazionale (quella, per intenderci, che si interessa alla simultanea comparsa, in connessione, di due elementi abitualmente opposti ed inconciliabili).

Tre anni dopo, nel 1908, il nostro autore ritorna sul tema del gioco all'interno di un breve ma ricchissimo scritto: "Il poeta e la fantasia". Non si tratta più, qui, dell'umorismo, a cui pure è dedicata una frase molto significativa, ma di vero e proprio gioco nel senso di "play" e, più correttamente per un austro-tedesco, di "spiel". ; Il giocare va, repentinamente, per accensioni e sprazzi, a far risaltare le sue qualità, grazie ad un continuo confronto con la più generale attività poetica e con quella onirica e immaginativa (i cosiddetti "sogni ad occhi aperti").

Non è facile scegliere delle parti in un brano come questo, di cui consiglio certo la lettura integrale ma, in grande sintesi, le questioni focali mi paiono le seguenti:

- il gioco è un "fare" (poiesis) del tutto simile all'operare dell'intuizione e della scrittura poetica: "*i poeti stessi ... spesso ci assicurano che ogni uomo in fondo è un poeta e che l'ultimo poeta morirà soltanto con l'ultimo uomo... Non dovremmo forse cercare già nell'infanzia le prime tracce della fantasia poetica? Il gioco è l'occupazione più intensa e prediletta del bambino. Non possiamo dire che ogni bambino giocando si comporta come un poeta, nel momento in cui si crea un mondo proprio, o piuttosto mentre riordina in un modo nuovo di suo gradimento le cose del suo mondo? Sarebbe errato pensare che egli non prenda sul serio quel mondo; al contrario, egli prende molto sul serio il suo gioco e vi prodiga una grande quantità di emozioni. L'opposto del gioco non è ciò che è serio ma ciò che è reale.*

Nonostante tutte le emozioni riversate nel mondo dei suoi giochi, il bambino lo distingue benissimo dalla realtà ed ama legare gli oggetti e le situazioni immaginate alle cose tangibili e visibili del

mondo reale. E' questo collegamento che differenzia il "gioco" del bambino dal "fantasticare"... "(34).

- il bambino, man mano che cresce, gioca sempre meno -pubblicamente-; gli adulti "smettono di giocare e sembra che rinuncino al piacere che ottenevano dal gioco"; ma "chi conosce la psiche umana sa che nulla è più difficile per un uomo della rinuncia ad un piacere già provato una volta. Ciò che sembra una rinuncia è in realtà la formazione di un sostituto o di un surrogato. E così il bambino crescendo, quando smette di giocare, non rinuncia ad altro che al collegamento con gli oggetti reali: invece di giocare egli ora fantastica. Costruisce castelli in aria e crea i cosiddetti sogni ad occhi aperti".(35)

Parrebbe, quindi, che l'adulto si trovi, almeno su questo versante, ad un livello arretrato rispetto al bambino perchè, paradossalmente, più "irreale": le sue fantasie, fondate su una distinzione incomunicante tra serietà e desiderio, non possono essere poste allo stesso grado di significatività e soddisfazione del gioco infantile. Per di più "l'adulto si vergogna delle sue fantasie perché le ritiene infantili ed inammissibili...e le nasconde alle altre persone... Può così succedere che egli ritenga di essere l'unico ad inventarne e che non abbia la minima idea della diffusione di tali creazioni tra le altre persone...".(36).

Quel che avviene, dunque, è un'ulteriore rimozione o, almeno, un tentativo continuato di occultamento; alla dicotomia interna va a corrispondere una separazione esterna, sul piano della comunicazione e della relazione interumana. A questo punto Freud chiude il cerchio e ritorna all'analisi della funzione poetante: il poeta rappresenta infatti *quella figura-ponte* capace di farci godere, rendendo possibile il superamento di quel "senso di ripugnanza che è in noi e che certamente è connesso alle barriere che sorgono tra ogni singolo Io e gli altri" .

La "necessità" del gioco -del giocare- non viene postulata, insomma, solo per il bambino; l'adulto ne ha altrettanto bisogno, ma ha paura di riconoscerlo... -e forse per questo ne ha una necessità ancora maggiore. Soprattutto, si comincia a rintracciare qui una parentela profonda tra gioco, sogno, attività poetica, relazioni tra conscio e inconscio...

"Il poeta addolcisce il carattere della sua fantasticheria egoistica con alterazioni e travestimenti, e ci seduce con la fonte di piacere puramente formale, cioè estetico, che ci offre nella presentazione delle sue fantasie... Può anche essere che in parte questo effetto sia dovuto al fatto che lo scrittore ci permette da quel momento in poi di godere dei nostri sogni diurni senza rimproveri e vergogna".(37)

Una questione resta implicita nello scritto del 1908: se *la poesia* è capace di farci godere, mediante parole che alludono ad altro, delle nostre fantasie altrimenti nascoste, allora anche il *giocare*, in quanto attività a suo modo "poetica", svolge una funzione equiparabile? E se sì, attraverso quali strade, quali percorsi?

La risposta giungerà, ma soltanto dodici anni più tardi, nel secondo capitolo del famosissimo "Al di là del principio del piacere", in cui Freud parte dall'osservazione di un gioco del suo nipotino, che "ad un anno e mezzo non produceva che poche parole comprensibili... I suoi rapporti con i genitori erano ottimi e tutti lodavano il suo buon carattere.

Di notte non disturbava i genitori, obbediva scrupolosamente agli ordini di non toccare certe cose o di non entrare in certe stanze e, soprattutto, non piangeva mai quando la madre lo lasciava anche per qualche ora..." (38)

E' certo superfluo dilungarsi in una descrizione del notissimo "gioco del rocchetto"; è certo che l'esperimento della "scomparsa e ricomparsa" degli oggetti (in ciò consisteva, in sostanza, il gioco stesso) è letto da Freud sotto una luce in parte nuova: *"esso era in relazione con l'elevato grado culturale raggiunto dal bambino -la rinuncia alle pulsioni che egli aveva dovuto sopportare, nel consentire alla madre di allontanarsi senza protestare. Il bambino si compensava, per così dire, dell'assenza materna, riproducendo, con gli oggetti che gli capitavano a tiro, la scena della scomparsa e della riapparizione... Come può dunque conciliarsi col principio del piacere la riproduzione sotto forma di gioco di quella penosa esperienza? ... Di fronte all'accadimento, egli si trovava all'inizio in posizione passiva, quasi fosse travolto dal suo impatto; ma a furia di ripetere l'esperienza, per quanto sgradevole essa fosse, sotto forma ludica, eccolo assumere un ruolo attivo..." (39).*

Per utilizzare un termine mutuato, non a caso, dal linguaggio della psicologia relazionale-sistemica, si potrebbe parlare qui di "ristrutturazione": il bambino, anziché rimuovere, rincornicia l'evento all'interno di una metafora ludica da lui stesso creata; attraverso un'azione semplice produce una funzione efficace di autoterapia ed autoeducazione: il contesto cambia di segno (da spiacevole a piacevole e ripetibile) ed anche la posizione dell'Io si trasforma e si inverte (da passiva ad attiva).

A questo punto, può risultare evidente e compiuta la parentela analogica tra gioco, poesia, sogno: in essi si realizza, in forme diverse, un fragile ma preziosissimo collegamento tra conscio e inconscio, tra piacere e realtà, tra emozione e ragione. Fungono da "ponteggi" sui quali camminare per poter riconnettere e rimettere in comunicazione le parti di un sé altrimenti votato ad una tragica scissione, ad un conflitto intestino senza tregua né fine.

Questa intuizione profondissima non fu però fonte, per Freud, di trasformazioni nel campo terapeutico: egli rimane interno ad una cultura della verbalizzazione e dell'analisi razionale di realtà immaginarie; pur ammettendo, infatti, la *realtà* del contesto ludico (per chi lo gioca), lo psichiatra viennese non intravede in esso un fattore di ridefinizione della realtà vissuta, ma soltanto una funzione di "sublimazione", parallela ad una vita *reale*, che si conserva tale e quale, forse soltanto un pò più sopportabile.

In conclusione possiamo dire che Freud, pur giungendo ad intuizioni nuove e davvero ragguardevoli, non-si libera dell'interpretazione "catartica": il gioco resta un mero sfogo e canalizzazione di pulsioni altrimenti negative e anomizzanti.

A partire da queste considerazioni non sembrerà strano che alcuni allievi di Freud abbiano sviluppato, invece, una concezione fondamentalmente diversa, in cui il gioco assume una valenza centrale sia per la prospettiva teorica, sia per l'approccio metodologico (40).

E' il caso di Donald Woods Winnicott, psicoanalista inglese a noi contemporaneo (è morto nel 1971). Il suo "Gioco e realtà" rappresenta un caposaldo di una nuova visione della creatività e della fantasia nel campo della psicoterapia, ma anche della stessa educazione psicopedagogica.

Il gioco appare a Winnicott come fenomeno "transizionale" o, meglio, come IL "fenomeno transizionale" per eccellenza: esso rappresenta la *"terza parte della vita di un essere umano, un'area intermedia di esperienza tra la dimensione psichica interna e la realtà esterna all'io; ...tra la incapacità e la crescente capacità del bambino di riconoscere e di accettare la realtà. ...L'oggetto transizionale non è un oggetto interno (che è un concetto mentale)... Ma non è (per il bambino) neppure un oggetto esterno... L'oggetto transizionale può pertanto stare per il seno "esterno", ma indirettamente, attraverso lo stare per un seno "interno"... Esso non è mai sotto il controllo magico come l'oggetto interno né è al di fuori di ogni controllo come lo è la madre vera..."* . (41)

Quel che Winnicott qui delinea è una concezione del gioco come forma di accoglimento positivo di un paradosso, di una "illusione " che non si limita più a rendere tollerabile la realtà, ma che va a costruirla, a farla, a reinventarla continuamente, a colludere con essa in forma di metafora (stare per).

"L'area intermedia a cui mi riferisco è l'area che è consentita al bambino tra la creatività primaria e la percezione oggettiva basata sulla prova di realtà. I fenomeni transizionali rappresentano i primi stadi dell'uso dell'illusione, senza la quale non vi è significato per l'essere umano nell'idea di un rapporto con un oggetto che è percepito dagli altri come esterno a quell'essere umano... Quest'area... costituisce la maggior parte dell'esperienza del bambino per tutta la vita, viene mantenuta nell'intensa esperienza che appartiene alle arti, alla religione, al vivere immaginativo ed al lavoro creativo scientifico... Ciò che emerge da queste considerazioni è l'ulteriore idea che un paradosso accettato può avere un valore positivo" .(42)

Nel gioco, *"un paradosso è in causa, il quale deve essere accettato, tollerato, ma, non risolto. ...Il gioco è estremamente eccitante. E' eccitante -sia ben inteso!- non perché primariamente siano coinvolti gli istinti. La cosa importante del gioco è sempre la precarietà di ciò che si svolge tra la realtà psichica personale e l'esperienza di controllo degli oggetti reali..."* .(43)

E' evidente come, in un'ottica così ampia, il gioco vada a rappresentare non più un "optional" nella vicenda umana, ma "una forma fondamentale di vita". In questa nuova visione "relazionale" la ludicità va a coincidere con "il fare", il poiein creativo: *"mentre gioca, e forse soltanto mentre gioca, il bambino e l'adulto è davvero libero di essere creativo... l'individuo può raccogliersi ed esistere come una unità, non come una difesa contro l'angoscia ma come una espressione di IO SONO, io sono vivo, io sono me stesso. Da questa posizione ogni cosa è creativa"* .(44)

Qui Winnicott preannuncia un concetto fondamentale e certo ancora troppo sconosciuto dalla nostra tradizione pedagogica in Italia: l'educazione equilibrata deve tendere alla formazione di persone capaci di *asserire; l'assertività* come posizione creativa e costruttiva di un Sé non aggressivo, ma neppure disposto a subire

passivamente, non indipendente, ma autonomo nella relazione, pacifico e non timoroso dei conflitti.

Winnicott coglie nel gioco la forma più adatta a questo tipo di educazione, il luogo in cui essa si *realizza*, naturalmente e pienamente.

Nella sua opera *L'illusione ludica* giunge finalmente a colludere con la 'realtà', gioca insieme e comunica con essa, a modo suo: non vi è coincidenza, ma neppure più divisione.

"Edmondo sembrava occupato con un capo dello spago, che era libero, mentre il resto era nel groviglio. A volte faceva un gesto "con il capo dello spago", come se infilasse una spina elettrica nella coscia della madre...Era chiaro che lo spago era simultaneamente un simbolo di separazione e di unione, attraverso la comunicazione." (45)

Qui si tenta di giocare su un'altra strada.

Dell'immanenza che si autotrascende e della verità concettuale che si fa corpo.

Della distruzione che costruisce e della costruzione che ama il rischio di lasciarsi decostruire.

Dell'accettazione di dipendere da qualcosa che non siamo noi a generare.

E che, al contempo, non possiamo fare a meno di desiderare di distruggere.

Gioca chi soffre nella trasformazione che gode, mentre sente il piacere di un cambiamento che addolora.

Gioca chi sta nel paradosso, lo sa abitare. Lo usa.

'Io offro alla discussione le ragioni per cui, secondo la mia opinione, la capacità di usare un oggetto è più sofisticata della capacità di entrare in rapporto con gli oggetti; l'entrare in rapporto può riguardare un oggetto soggettivo, mentre l'uso implica che l'oggetto sia parte della realtà esterna. Questa sequenza può essere osservata:

1. *Il soggetto entra in rapporto con l'oggetto.*
2. *L'oggetto è in processo di venire trovato invece che posto dal soggetto nel mondo.*
3. *Il soggetto distrugge l'oggetto.*
4. *L'oggetto sopravvive alla distruzione.*
5. *Il soggetto può usare l'oggetto.*

L'oggetto è sempre in via di essere distrutto. Questa distruzione diventa il sottofondo inconscio dell'amore per un oggetto reale, vale a dire, un oggetto al di fuori dell'area del controllo onnipotente del soggetto. Lo studio di questo problema comporta una enunciazione del valore positivo della distruttività. La distruttività più il sopravvivere dell'oggetto alla distruzione collocano l'oggetto al di fuori dell'area in cui operano i meccanismi mentali proiettivi, iniziati dal soggetto. In tal modo viene creato un mondo di realtà condivisa, che il soggetto può usare, e che può riportare (feedback) una sostanza diversa-da-me nel soggetto.' (46)

5. En-azione estetica

A questo punto, arricchiti dalle riflessioni di due grandi scienziati, finalmente capaci di superare i modelli scientifici dominanti e di 'prendere sul serio il gioco', possiamo tornare a Gregory Bateson. .L'osservazione di una interazione ludica fra due

scimpanzé lo spinge a porsi alcuni interrogativi importanti. Gli scimpanzé che l'autore osserva allo zoo di S. Francisco si mordicchiano a vicenda. In questo caso, e diversamente dal solito, i loro morsi non significano né una minaccia né un'aggressione, bensì *qualcos'altro*. Come fanno questi animali, si domanda Bateson, a sapere che stanno giocando dal momento che non hanno parole per dirselo?

La conclusione sorprendente cui egli giunge attraverso l'analisi di questa interazione, è che il comportamento di gioco presuppone la risoluzione, *a livello relazionale*, di un paradosso logico.

"Il mordicchiare giocoso denota il morso, ma non denota ciò che sarebbe denotato dal morso".(47)

I due scimpanzé combattono e non combattono allo stesso tempo; questa è l'essenza per così dire "straordinaria" del gioco.

Ma come fanno ad evitare fraintendimenti e a far sì che il loro combattimento sia un combattimento \ non combattimento?

Attraverso un atto *metacomunicativo* che definisce il contesto della loro relazione. Gli animali sono cioè in grado, attraverso l'interpretazione dei "segnali di contesto", di decifrare correttamente la natura della loro relazione. Essi attuano un "inquadramento psicologico": inseriscono l'interazione in atto all'interno di una cornice specifica ed appropriata e comunicano fra loro gli esiti di tale inquadramento. Si scambiano dunque segnali che recano il messaggio: "questo è un gioco" e nel far questo compiono un vero e proprio salto fra tipi logici.

Il comportamento di gioco denota dunque la capacità di risolvere positivamente un paradosso comunicativo. Attraverso l'istituzione di un quadro metacomunicativo il paradosso può essere sciolto e gli scimpanzé sono liberi di giocare.

A partire da queste considerazioni, Bateson arriva a scoperte ancora più interessanti. La distinzione tra mappa e territorio, fra "gioco" e "non gioco" è funzione del "processo secondario" o "ego". Nel processo secondario la mappa e il territorio possono essere distinti, mentre nel processo primario essi sono identificati. Ad esempio nel sogno, frutto del processo secondario, il sognatore difficilmente si rende conto di sognare; non è dunque in grado di inquadrare il sogno nella sua cornice appropriata. L'assenza della cornice metacomunicativa rende così simile il sogno alle comunicazioni dello schizofrenico durante la veglia.

Nel gioco, al contrario, *la mappa e il territorio possono essere sia identificati che distinti*: esso nasce infatti da un'integrazione creativa di processo primario e di processo secondario. La frase "questo è un gioco" è un atto metacomunicativo che permette l'inquadramento, la cornice, il contesto. Quel che Bateson vuole dire quando afferma che nel gioco mappa e territorio vengono sia identificati che distinti è che, entrando nel gioco, i giocatori si coinvolgono a tal punto da dimenticare che esistono mondi fuori dal gioco. E' questo il momento dell'identificazione fra mappa e territorio, il momento del coinvolgimento, un processo che si attua in una condizione di emotività e che può verificarsi nel sogno come nell'arte, nelle relazioni interpersonali e nelle esperienze religiose.

Ma il gioco è anche il momento della distinzione fra mappa e territorio. I giocatori si coinvolgono emotivamente, perdono il senso della cornice, si immergono nel quadro, ma possono anche ritornare al di là dei suoi confini, alla frase “questo è un gioco”. Questa è la situazione cui fa riferimento Bateson quando descrive il combattimento \ non combattimento degli scimpanzé.

Una condizione di *com-presenza degli opposti, di duplicità*.

Si combatte ma non si combatte, si crede e non si crede, si sta dentro e si sta fuori. Ci si perde nell'esperienza del momento ma al contempo si può essere presenti a se stessi. Il gioco appare allora, differentemente dalla schizofrenia, un modo di “abitare il doppio vincolo” che consente di restare in qualche modo in equilibrio in esso.

Questo è il nesso fondamentale che lega il gioco all'arte e agli altri processi creativi. Come il gioco, l'arte si configura come esperienza di integrazione possibile e necessaria fra emozione e razionalità, coscienza e inconscio, coinvolgimento e controllo. Un'esperienza che, ponendo l'individuo in una dimensione di duplicità - in un'*interfaccia* - gli consente di esercitarsi a “tradurre” tra diversi linguaggi e diverse realtà.

Bateson ha sempre creduto fermamente che in questa collusione fosse la vita e che il pericolo più grande, per l'uomo e per l'ecosistema di cui è parte, nasce dalla loro rigida separazione o dal dominio dell'uno sull'altro.

Arte, gioco, metafora, umorismo, fantasia invitano l'uomo a “pensare per storie”, per relazioni. Sono forme espressive la cui trama relazionale gli consente di praticare quell'esercizio di “rigore e immaginazione” che Bateson ritiene essenziale.

E' proprio da questo esercizio che può nascere la possibilità di modificare i nostri più comuni abiti mentali e di percepire *la struttura che connette*.

“P. Sì, il fatto è che lo scopo di queste conversazioni è quello di scoprire le regole. E' come la vita: un gioco il cui scopo è di scoprire le regole, regole che cambiano sempre e non si possono mai scoprire.

F. Ma quello io non lo chiamo un gioco, papà.

P. Forse no. Io però lo chiamerei un gioco, o comunque un 'giocare'. Ma certo non è come gli scacchi o la canasta; è più simile a quello che fanno i gattini o i cuccioli. Forse. Non lo so. “ (48)

L'originalità dell'approccio batesoniano al gioco la si può intuire dal tipo di domande che egli si pone all'osservare i due scimpanzé che giocano allo zoo di S. Francisco: egli non si chiede “perché giocano?”, o cose del genere, ma piuttosto: **“come fanno a sapere che 'stanno giocando' -dal momento che non hanno parole per dirsi 'stiamo giocando'- ?”**. Gli scimpanzé si mordicchiavano, ma i loro morsi non significavano la minaccia o l'aggressione che solitamente i morsi significano, bensì *qualcos'altro*.

Abbiamo visto che l'analisi di questa interazione porta Bateson ad una conclusione sorprendente: che il comportamento di gioco presuppone la risoluzione -a livello

relazionale- di un paradosso logico: (nel gioco) *il morso denota qualcosa di diverso da ciò che (nella realtà) il morso denota.*

Traducendo il tutto nei termini della **relazione "mappa-territorio"**, arriviamo a scoperte ancora più interessanti: la distinzione tra mappa e territorio, tra "gioco" e "non gioco", sono funzioni del "processo secondario"; nel sogno ("processo primario") il sognatore di solito non si rende conto di sognare. Quindi "nel processo primario la mappa e il territorio sono identificati; nel processo secondario essi possono essere distinti. ***Nel gioco vengono sia identificati che distinti.*** Ciò segna un passo cruciale nella scoperta delle relazioni 'mappa-territorio' . " .

1) il gioco diviene quindi un fenomeno che nasce *dall'associazione creativa di* processo primario e secondario (e, negli uomini, di linguaggi verbali e analogici); 2) la sua insorgenza presuppone la capacità dei comunicanti di instaurare tra loro un *inquadramento metacomunicativo* che definisce il contesto della loro relazione; 3) tale contesto, nel caso del gioco, possiede caratteristiche paradossali, e pertanto il comportamento di gioco denota la capacità di "risolvere" positivamente un paradosso comunicativo, nei termini del punto 1); in questo senso risulta chiaro -che l'evoluzione del gioco può essere stata una tappa importante nell'evoluzione della comunicazione .

Bateson, non a caso, aveva parlato proprio di **'deutero-apprendimento'**, per riferirsi a quei processi educativi in cui ci si allenava al faticoso, ma anche entusiasmante esercizio di *'apprendere ad apprendere*, -che sta -secondo noi- alla base di qualunque vera educazione: pensiamo infatti che nel gioco, più che nella sola verbalizzazione-trasmissione di contenuti o, all'opposto, nella mera 'espressione corporea', si possano trovare gli orizzonti più favorevoli per conseguire questo tipo di risultato o almeno per avvicinarsi sensibilmente. (49)

E' per questa serie di motivi che la nostra scelta educativa è stata quella di scommettere sul gioco.

Non è una scommessa facile perchè, al di là di teorie ampie e profondissime sul valore del gioco, la pratica educativa tradizionale, coerentemente con i suoi assunti, ne ha da sempre fatto un utilizzo riduttivo, periferico, secondario. Adatto ai bambini piccoli, pura ricreazione per i ragazzi, nostalgia occultata e rimossa dalla serietà della vita adulta.

Eppure, ne siamo sempre più convinti, il gioco rivela incredibili poteri proprio sul versante dell'apprendimento e dell'educazione, ai massimi livelli.

Sempre che si parta, è chiaro, da nuovi assunti e non dai vecchi.

Anche di fronte alle situazioni più difficili, complesse e cristallizzate (di disagio, di violenza, di mal-educazione), può essere utile e, talvolta, decisivo un intervento che sa operare sul versante del **'rincominciamento'** dei contesti dati, al fine di raggiungere significativi cambiamenti negli stessi.

Questo processo avviene più facilmente e più cooperativamente se l'attività educativa è strutturata in forma di 'storie', narrazioni costellate di giochi ed esercizi attivi, che partono da un canovaccio (una 'struttura che connette', direbbe Bateson) e vanno a co-costruirsi nel tempo, nella relazione circolare tra 'educatore' ed 'educandi'.

Vorrei fosse Francisco Varela a chiudere il cerchio: *"La cognizione, perfino in quelle che sembrano le sue espressioni di livello più alto, è fondata sull'attività concreta dell'intero organismo, cioè sull'accoppiamento senso-motorio. Il mondo non è qualcosa che ci è 'dato', ma è qualcosa a cui prendiamo parte per mezzo di come ci muoviamo, tocchiamo, respiriamo e mangiamo. La cognizione è sempre un'incorporazione: dipende dai tipi di esperienza che derivano dall'avere un corpo con varie capacità sensomotorie, a loro volta incastonate in un contesto culturale e biologico più ampio..."* (50).

Non è facile riassumere in un'unica conclusione finale tutte le ricadute e le implicazioni che, da questo testo, possono ricavarsi per l'ambito pedagogico e didattico. Molto in sintesi, direi che da qui proviene soprattutto l'invito a

- temere meno l'aggressività e preoccuparsi maggiormente della violenza, soprattutto se coperta da una parvenza di quiete e di apparente benessere;
- accogliere i conflitti come dilemmi da abitare e da vivere quotidianamente, nella ricerca continua di approssimazioni vivibili e non di 'soluzioni';
- non immunizzare il lavoro educativo e la vita sociale, mediante tecniche ed apparati che appaiono 'securizzanti', ma che minano in profondità fiducia e motivazioni relazionali, dimensioni chiave di una vera educazione;
- essere più attenti ai diversi livelli dell'apprendimento, e alle loro gerarchie: concentrarsi più sulla 'formazione-cornici' che sulla 'formazione-quadri', favorire flessibilità e situazionalità logica ed analogica, al di là di illusorie certezze e ricette preconfezionate;
- crescere nella nostra capacità di educatori di esprimere ed incarnare diversi linguaggi, di integrare esteticamente corpo e mente, razionalità ed emozioni, logica ed ecologia della mente.

NOTE

- (1) R. Barthes, *Barthes*, Einaudi, 1980, p.149
- (2) M. Foucault, *Microfisica del potere*, Einaudi, 1977; *L'ordine del discorso*, Einaudi, 1972
- (3) P. Watzlawick, J. Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971
- (4) L. Pagliarani, *Violenza e bellezza*, Guerini e associati, 1993
- (5) Per un approfondimento attento e consapevole dei dilemmi legati alla relazione di cura, vedi: L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, B.Mondadori, 2006; R. Fadda (a cura di), *L'io nell'altro*, Carocci, 2007; V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, CLUEB, 2006
- (6) M. Foucault, *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, 1998; R. Esposito, *Immunitas*, Einaudi, 2002; W. Sofsky, *Saggio sulla violenza*, Einaudi, 1998
- (7) M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, 1992; L. Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*, F. Angeli, 1972
- (8) R.Laing, *La politica dell'esperienza*, Feltrinelli, 1990
- (9) M. Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, B. Mondadori, 2000; D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1997
- (10) V. Marchi, *Ragazzi per la strada. A scontrarsi con l'ordine*, in 'Carta etc', anno I n. 5, 2005. A questo proposito vorrei sottolineare i profondi limiti delle tradizionali letture proposte –su questa specifica dimensione- anche da insigni teorici del gioco, quali Caillois e Huizinga: in entrambi rintracciamo, infatti, un deciso tentativo di fornire del gioco una versione solo 'positiva', in termini di produzione di quel che chiamiamo 'civilizzazione' e 'cultura': il primo, esaltando le dimensioni ordinate delle società caratterizzate dall' 'agon' e dell' 'alea', contrapposte alla carica 'anomizzante e violenta' di quelle 'primitive', fondate sulla 'mimicry' e sull' 'ilinx'; il secondo, lasciando al gioco una veste residuale, solo un residuo del passato rispetto alla costruzione di un ordine civile che si fa 'storia' e che perpetua in quanto tale, per dinamiche proprie, le sue strategie di espressione e contenimento della

violenza umana. Vedi: R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, 2000;
J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, 1973

- (11) G. Agamben, *Profanazioni*, Nottetempo, 2005
- (12) A. Melucci, *Passaggio d'epoca*, Feltrinelli, 1994
- (13) G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 2000, pp.219-220
- (14) G. Bateson, *Una sacra unità*, Adelphi, 1997, p.321
- (15) G. e M.C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, 1989, p.297
- (16) G. Bateson, *op.cit.*, 2000, p. 258
- (17) G. Bateson, *op.cit.*, 2000, pp.285-6
- (18) G. Bateson, *op.cit.*, 1997, pp.329-334
- (19) G. Bateson, *op.cit.*, 2000, pp. 218-235
- (20) G. Bateson, *op.cit.*, 2000, pp. 452-454
- (21) G. Bateson, *op.cit.* 1989, p.279
- (22) *idem*, pp.281-2
- (23) *idem*, pp.281-2
- (24) *idem*, p.289
- (25) G. Bateson, *op.cit.* 1997, p.370
- (26) *idem*, p.371
- (27) G. e M.C.Bateson, *op.cit.* 1989, p.286
- (28) *idem*, p.287
- (29) *idem*, p.301

- (30) G. Bateson, op.cit.1997, pp.408-10
- (31) S. Freud, *Il motto di spirito e le sue relazioni con l'inconscio* (1905), Newton Compton, Roma, 1976, pp. 240-241
- (32) "Questa peculiarità della *double face* (doppia faccia) non è sfuggita, naturalmente, agli studiosi..." (idem, p. 241, in nota)
- (33) idem, p. 241, in nota
- (34) idem, p. 242
- (35) "Un'ulteriore considerazione ci spinge a soffermarci ancora un momento su questo contrasto tra realtà e gioco. Quando il bambino è cresciuto e ha smesso di giocare, e dopo che per anni si è affaticato ad affrontare la realtà della vita con adeguata serietà, può un giorno trovarsi in uno stato psichico tale da disfare nuovamente il contrasto tra gioco e realtà. Come adulto egli può riconsiderare l'intensa serietà con cui giocava durante l'infanzia e, confrontando le attuali occupazioni apparentemente serie con i giochi infantili, può liberarsi del pesante fardello impostogli dalla vita e conquistare il grande piacere dell'umorismo". (idem, p.146)
- (36) "La lingua ha conservato questo rapporto tra il gioco del bambino e la creazione poetica, definendo con il termine "spiel" (gioco) quelle forme di composizione poetica che devono essere collegate ad oggetti tangibili e che sono destinate alla rappresentazione...". (idem, p. 146).
- (37) idem, p. 153.
- (38) S. Freud, *Al di là del principio del piacere* (1920), Newton Compton, Roma, 1976, p. 29.
- (39) idem, pp. 30-31
- (40) E' nota la polemica tra Melanie Klein e Anna Freud sulla possibilità di una psicoanalisi infantile basata sul gioco. Ma nonostante la grande attenzione che la Klein dedica all'attività ludica mi pare che anche lei non superi il limite freudiano sopra descritto ed anzi accentui il carattere "interno" del gioco, accomunato all'immaginazione e alla fantasia intrapsichica, contrapposte alla realtà esterna. Per un approfondimento, vedi E. Geets, Melanie Klein, Astrolabio, Roma, 1972.

- (41) D.W.Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma, 1974, pp. 26-36, passim.
- (42) "Il compito della madre è di disilludere gradualmente il bambino, ma essa non ha speranza di riuscire a meno che non sia stata capace, da principio, di fornire sufficiente capacità di illusione", idem, p. 38.
- (43) idem, p. 43. Interessante la convergenza con le teorie di G. Bateson. In "Finalità cosciente e natura", in op. cit. 2000, pp. 452-454) egli scrive: "C'è quella che Freud chiamava la strada maestra verso l'inconscio; egli si riferiva ai sogni, ma io ritengo che si dovrebbero mettere insieme e i sogni e la creatività dell'arte, o la percezione dell'arte, e la poesia e le cose di questo genere. E insieme ci metterei anche il meglio della religione... Si potrebbe dire che in tutte queste attività è l'individuo intero ad essere impegnato; che nella creazione artistica l'uomo deve sentire se stesso -tutto il suo io-come un modello cibernetico...".
- (44) idem, pp. 101-106, passim.
- (45) idem, p. 86.
- (46) D. W. Winnicott, L'uso di un oggetto e l'entrare in rapporto attraverso identificazioni, in op.cit., 1974.
- (47) G. Bateson, op.cit. 2000, p.219
- (48) idem, p.51
- (49) Un recente, interessante approfondimento su questi temi, applicati alla dimensione educativa, ci viene da Z.Bauman, L'istruzione nella società postmoderna, in *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 1992
- (50) F.Varela, *Un know-how per l'etica*, Laterza, 1992, pp.14-16