

Incerteza e apprendimento sistemico: tra relazioni, deuterio-apprendimento e identità

di *Luca Casadio*

Abstract: Nei vari luoghi della nostra vita sociale, possiamo incontrare diverse modalità di apprendimento: da quello maggiormente focalizzato sul contenuto, fino ad una forma di apprendimento relazionale, di stampo emotivo, passando anche per il *deuterio-apprendimento*, introdotto da Gregory Bateson, che lega in un solo processo la partecipazione ai diversi contesti evolutivi – come quello scolastico e familiare – alla formazione dell'identità soggettiva. Attraverso le riflessioni relative al comportamento e ai vissuti di un ragazzo di 12 anni, Federico, studente delle scuole medie, seguito anche in psicoterapia dall'autore, si potranno evidenziare due diverse accezioni del termine "incerteza": una prima forma, che non permette di sedimentare nessun pattern coerente di comportamento e, conseguentemente, nessuna immagine prevedibile di se stesso; e una seconda modalità che, a partire da una relazione "sicura" e affidabile, favorisce l'instaurarsi di un pensiero ipotetico, di una riflessione critica sulla propria identità, sulle proprie azioni e sul mondo che ogni soggetto contribuisce a costruire attivamente. In questo modo, le incerteze mostrate nel percorso scolastico da Federico, possono rivelare tanto una mancanza di capacità di interagire fruttuosamente con il proprio ambiente, che l'elaborazione di un pensiero più ricco, "sistemico", capace di cogliere la complessità delle interazioni in gioco, proprie di ogni scambio sociale, e quelle specifiche di un contesto così ricco, formativo e importante, come quello scolastico.

Le incerteze di Federico:

Federico è un ragazzo di dodici anni che frequenta, con risultati mediocri, la terza media. È grande di statura, ha un viso bonario e appare impacciato e goffo nei movimenti. In classe, come riporta la professoressa di italiano, è sempre insicuro, letteralmente perso. L'unica sua preoccupazione è quella di sedere nel banco vicino ad un suo compagno di scuola, che reputa in un qualche modo amico, anche se la loro relazione sembra essere formale, non esclusiva. Solo con quella presenza al suo fianco Federico può sentirsi più tranquillo, meno spaesato e abbandonato in una classe che percepisce come popolata da perfetti estranei. Ma è il lui il corpo estraneo di quel gruppo di pre-adolescenti: infatti, non sembra legare con nessuno – soprattutto con le ragazze, con cui non ha relazioni importanti – o andare oltre le immancabili prese in giro degli altri ragazzi. Inoltre, non sembra riuscire ad avere uno scambio affettivo neanche con i professori o con altre persone dei gruppi a lui più vicini. Senza una persona accanto che possa anche solo rompere il ghiaccio, Federico sembra incapace di prendere qualunque iniziativa e finisce, così, per rimanere in disparte. A questa condizione non sembrano esserci eccezioni: anche in famiglia vive la stessa *impasse*, restando per lo più a stretto contatto con la madre, particolarmente ansiosa, che cerca di proteggerlo e di evitargli ogni possibile frustrazione tenendolo sotto *una campana di vetro*. Il padre viene descritto come periferico, spesso occupato per questioni di lavoro, mentre suo fratello più piccolo, dell'età di nove anni, l'ultimo componente della famiglia, appare più spigliato e socievole di Federico e non sembra avere le sue stesse difficoltà.

Federico è educato, ubbidiente e rispettoso, sembra però non lasciare traccia di sé nelle relazioni e nei contesti che vive. Non mostra mai un proprio punto di vista, un

vissuto soggettivo, una sua impressione. La sua nota distintiva è la continua incertezza che mostra sempre e comunque a chiunque abbia la sorte di incontrarlo.

Per completare il quadro, devo ricordare qualche dato significativo della vita di Federico: nel momento del parto ha vissuto una *sofferenza* legata al cattivo posizionamento del cordone ombelicale che gli ha causato una disprassia, oggi appena percettibile alla mano destra. Questo problema neonatale non ha causato altri tipi di disturbi, né motori né di tipo cognitivo. La famiglia di Federico, però, si è molto allarmata a seguito di queste difficoltà, in special modo la madre, Agnese, di quaranta anni, che ha mantenuto nei confronti del figlio un atteggiamento ansioso e preoccupato.

Dopo questo primo episodio, il timore di un possibile danno neurologico ha accompagnato la vita di Federico. Il ragazzo è stato anche valutato dal servizio di Neuropsichiatria Infantile di zona, che gli ha diagnosticato, durante la permanenza alle scuole elementari, un disturbo dell'apprendimento in forma lieve, anche se con un *Q.I.* perfettamente nella norma. Per questo motivo, Federico ha avuto spesso l'insegnante di sostegno in classe. Questo trattamento diversificato rispetto agli altri alunni, seppur voluto dalla famiglia è stato vissuto in maniera preoccupata: il segno della sua diversità e della sua incapacità a superare le normali prove che può incontrare a scuola o nella vita.

Le sue incertezze permeano ogni relazione, anche oltre il contesto scolastico, e determinano il suo rendimento. Durante i compiti in classe e le interrogazioni, infatti, Federico si affanna a cercare negli schemi fatti a casa, insieme alla madre, la risposta giusta da dare ai professori, quando non cerca nei suggerimenti improvvisati dai compagni la chiave per risolvere i problemi e i quesiti da risolvere.

Anche se il suo rendimento è mediocre; Federico passa tutto il pomeriggio a casa a studiare, senza però appassionarsi a nulla, cercando solo di finire i compiti assegnati per il giorno seguente. Compiti che, lentamente, esegue in maniera pedissequa e che sembrano non lasciare in lui alcun sedimento.

Lungo gli anni scolastici, Federico è stato affiancato da una serie di persone, degli "assistenti", come li chiama, considerati dalla famiglia in parte come professionisti della salute mentale e in parte esperti di una qualche materia di studio.

Avere a che fare con Federico è complicato. Sembra difficile poterlo definire, coglierne un aspetto autentico, significativo. Due paure su tutte sembrano attanagliarlo: quella di non essere come gli altri e quella di non avere al suo fianco una qualche figura di riferimento, una persona che possa tranquillizzarlo. E così, l'incertezza nella vita di Federico domina suprema. Sembra, infatti, non sapere bene chi *realmente* sia, né quali siano le proprie competenze e i propri limiti. Ma neanche sembra riuscire a valutare chi sia suo amico o chi, invece, lo tollera appena e immancabilmente lo prende in giro per le sue difficoltà e per le sue *stranezze*.

A partire da questo sfondo emotivo, le sue conoscenze scolastiche non possono che risultare vaghe e confuse, sempre permeate da dubbi di difficile soluzione. Il suo vissuto è di ansia e timore rispetto ad ogni difficoltà o situazione sociale, tanto da configurare una vera e propria *fobia sociale*. Per questo motivo, spinto dalla professoressa di Italiano, che non sa più come valutarlo, Federico mi è stato inviato in psicoterapia, privatamente, vista anche la mia conoscenza della scuola che frequenta in cui organizzo gruppi di studio nel doposcuola.

Quello che mi interessa, però, di questa vicenda, è riflettere sul lavoro di rete realizzato con diversi gruppi che gravitano intorno alla scuola stessa per cercare di superare le sue *insicurezze croniche*. Ma prima di descrivere meglio l'evoluzione del comportamento di Federico, vorrei affrontare alcuni modelli relativi all'apprendimento. Il caso di Federico ci servirà così da esempio per comprendere meglio il tema dell'incertezza in ambito educativo.

Pensare sistemica-mente

Se pensiamo all'apprendimento, la prima cosa che ci può venire in mente potrebbe essere qualcosa simile all'atto di riempire uno spazio in qualche modo mancante. Il professore, con le sue nozioni e conoscenze, colma un vuoto, uno spazio ancora non saturato dall'allievo. Parole, concetti e idee già formulate – e soprattutto date per vere – si andrebbero così a depositare nella mente del ragazzo in formazione, che le assume e le utilizza per ricavare nuova conoscenza.

Tale modello *colmativo e lineare* è molto distante da un modo di intendere l'apprendimento dal punto di vista sistemico, un'ottica maggiormente orientata a cogliere la circolarità e la contestualità dei processi di insegnamento. L'ottica sistemica, infatti, mette in relazione i diversi modelli di apprendimento di cui disponiamo e porta a considerare il prodotto finale come l'azione di almeno due o più soggetti, entrambi attivi ed entrambi responsabili, che si muovono all'interno di un contesto complesso che propone vincoli e opportunità.

Da questo punto di vista, l'apprendimento può essere considerato *un'emergenza*, unica e imprevedibile del sistema educativo *in toto*, qualcosa mai disgiunta da un contesto relazionale e affettivo che dà forma e rende conto di una serie di processi in continuo sviluppo.

Il punto di vista che vorrei adottare per discutere dell'intreccio tra i processi di apprendimento, il contesto scolastico, il mondo più generale delle relazioni e il tema dell'incertezza, sarà ovviamente quello sistemico. Un punto di vista che considera i soggetti, e soprattutto i ragazzi, come sistemi evolutivi, attori partecipi e attivi dei diversi contesti che abitano, siano essi sociali, familiari o scolastici.

Ma che cosa comporta assumere un'ottica sistemica? E quali spunti in più può offrire rispetto agli altri punti di vista?

Pensare in ottica sistemica vuol dire adottare una serie di accorgimenti: non isolare le singole idee o i processi che si vogliono esaminare; non spezzettare sistemi complessi e unitari in singoli enti o frammenti di processi più generali; e, infine, cercare di cogliere le connessioni, le interdipendenze e le emergenze tra le diverse epistemologie che solo congiuntamente contribuiscono a definire gli oggetti della nostra conoscenza.

Se affrontiamo *sistemicamente* il tema dell'incertezza e quello dell'apprendimento, allora non possiamo che intessere una trama complessa capace di oltrepassare la comprensione dei singoli aspetti in favore di uno sguardo più generale. Per fare questo, però, dovremmo mettere in campo più di un concetto e più di una singola esperienza e farle retro-agire.

Il primo modello dell'apprendimento che prenderò in considerazione è sicuramente il più complesso e il più generale tra quelli conosciuti. Si tratta di quello

elaborato da Gregory Bateson, antropologo inglese ed esperto di psicologia, di culture e di relazioni sociali.

Il deutero-apprendimento

Tra gli anni '50 e '60, Bateson, un protagonista di spicco dell'ottica sistemica, si è dedicato al rapporto tra conoscenza individuale, cultura di appartenenza e interazioni sociali. Si tratta di uno sforzo imponente che solo ora possiamo valutare appieno, in modo maggiormente obiettivo, cogliendo tutte le sfumature dei suoi insegnamenti.

Bateson, però, aveva introdotto il concetto di *deutero-apprendimento* già nel 1942, nell'articolo intitolato: "*La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*". Particolarmente significativo è il fatto che questo testo affronti l'apprendimento non rispetto a singole interazioni o a puntuali esperimenti di laboratorio, ma all'interno delle più ampie relazioni sociali, nei contesti maggiormente significativi di ogni singola cultura.

Il deutero-apprendimento è una forma di conoscenza molto particolare e interessante perché si riferisce non a singoli aspetti, ma direttamente alla formazione delle rappresentazioni e delle aspettative che il soggetto può elaborare rispetto alle relazioni future, quelle che devono ancora prendere piede. È una forma di relazione che crea le aspettative future, le pre-concezioni del soggetto.

Per Bateson, il deutero-apprendimento va definire delle forme inconsapevoli, delle "*abitudini percettive*", che riguardano il modo di segmentare – e quindi, di comprendere – il flusso complesso degli eventi e di considerarli come "*sequenze di elementi*" (1942, in Bateson 1972, pagina 200) dotate di senso.

Da tutto ciò si deduce che il deutero-apprendimento è in verità un processo di secondo livello, ben più complesso di una semplice acquisizione, e riguarda la capacità di *apprendere ad apprendere*; permette cioè di passare dalle singole esperienze ad una vera e propria struttura di senso, un'epistemologia. Sempre in questo scritto, Bateson indica anche come l'apprendimento non si riferisca ad oggetti semplici, ma a contesti (che oggi definiremmo *intersoggettivi*), a classi di relazioni che il soggetto riconosce come simili, come, per esempio, le relazioni "normative" o quelle "dipendenti". Come scrive Bateson: "*si può dire che il soggetto ha acquisito la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che altre, un'abitudine a segmentare il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa*" (ibidem, pagine 204).

In questo modo, grazie al deutero-apprendimento, il soggetto stesso ricerca attivamente alcuni contesti e alcune sequenze di un certo tipo e non di un altro e, così facendo, si orienta e si definisce in relazione agli altri mostrando tutta l'importanza di tale processo. In un'ottica costruttivista, potremmo sostenere che, grazie al deutero-apprendimento, il soggetto costruisce se stesso e struttura i contesti che vive. Li mappa. Li co-determina.

Il concetto di deutero-apprendimento è quindi molto importante in quanto mostra come alcune interazioni, se reiterate, possono apportare cambiamenti duraturi realizzando una ri-contestualizzazione delle modalità relazionali precedenti, cioè, co-costruendo nuovi presupposti relazionali. Da questo punto di vista, un tratto di personalità, come per esempio la *passività* o la *dominanza*, per Bateson, non

rappresenta un aspetto primario o innato del soggetto, ma il frutto di un'insieme di apprendimenti impliciti complessi – familiari, culturali – che si generano nelle relazioni e negli scambi sociali. Vivendo nei diversi contesti, il soggetto deuter-apprende il proprio comportamento e il proprio carattere. E tutto questo avviene grazie all'acquisizione di abitudini relazionali, di modi di essere-con-l'altro.

Se assumiamo tale punto di vista non possiamo che chiederci: che contesto è quello scolastico? E che tipo di meta-apprendimenti propone? E quali abitudini relazionali suggerisce?

Urge una politica dell'insegnamento, direbbe Bateson.

Altre forme di apprendimento

Degli studi sul deuter-apprendimento possiamo apprezzare, ancora oggi, il collegamento tra le relazioni vissute e la formazione della personalità, il suo valore relazionale e anche la sottolineatura dei processi inconsapevoli ed emotivi in atto nella formazione del carattere. In questo scritto, proverò a valutare i diversi modelli relativi all'apprendimento, almeno i più recenti, sempre collocandoli – come ha fatto Bateson – all'interno della formazione della personalità.

Negli ultimi anni, gli studi relativi all'apprendimento dei bambini e degli adulti si sono affinati e moltiplicati in maniera esponenziale. Infatti, l'*infant research* è oggi un campo di studio e di specializzazione che impegna una vera e propria schiera di ricercatori e di clinici. Lo studio empirico delle relazioni dei bambini molto piccoli, o addirittura dei neonati, ha avuto una crescita senza precedenti, fornendo numerosi dati sperimentali e osservazioni particolarmente significative.

Proverò dunque a descrivere molto brevemente diverse forme di apprendimento, ricordando che rappresentano solo la punta dell'*iceberg* di approcci ben più sofisticati e complessi.

Le memorie tacite e i neuroni a specchio:

Per forza di cose, in questo contesto posso proporre solo un'estrema sintesi di modelli complessi che andrebbero discussi e valutati in modo assai diverso. L'obiettivo che mi pongo è quello di mettere a confronto e discutere la filosofia dei diversi modelli nel loro insieme e non le loro singole acquisizioni. La conoscenza di tali modelli è così propedeutica a queste pagine e non può sostituirsi in nessun modo.

Molto brevemente, possiamo far risalire a Endel Tulving, nei primi anni '70, i primi studi complessi relativi alla memoria, che hanno portato alla suddivisione della memoria stessa in diversi componenti. Grazie a diversi esperimenti, l'atto di ricordare non è più pensabile come un processo unitario, qualcosa di simile all'estrazione di un oggetto da una sorta di *deposito*. Tulving, infatti, individua tre diverse componenti principali: una memoria semantica, una episodica e una procedurale.

Appare già evidente come oggi la memoria possa essere concepita come un processo *ricostruttivo* che il soggetto, di volta in volta, mette in moto di nuovo e in relazione agli altri, nei contesti che vive. In tale direzione, si è orientata tutta una branca delle neuroscienze che potremmo definire *relazionale* (vedi: Damasio, 1994, Edelman, 1989, Cozolino, 2006) che ha influenzato direttamente anche la prassi clinica e psicoterapeutica (Modell, 1990, Liotti, 2001).

La *memoria semantica* è di stampo linguistico e ci appare esplicita e dichiarativa, in quanto può essere sempre descritta a parole e si riferisce ad aspetti generali come le definizioni astratte del soggetto stesso e del mondo.

Anche la *memoria biografica* è di tipo linguistico, ma tiene conto solo delle conoscenze vissute direttamente dal soggetto: tutti quegli eventi, cioè, che ha sperimentato in prima persona. Anche questa forma di conoscenza è del tutto cosciente e si può rievocare grazie alle diverse narrazioni personali del soggetto.

Le *memorie tacite*, infine, descrivono alcune acquisizioni basate sul *sapere come* fare le cose, come, per esempio, andare in bicicletta, riconoscere dei pattern percettivi o delle configurazioni sensoriali, tanto proprie che altrui. Si tratta di modalità di azione relazionale, intimamente legate ad un sentire. Memorie comunque prive di parole, pre-linguistiche, ma pregne dal punto di vista emozionale.

Solo recentemente, quindi, siamo stati in grado di concepire la memoria come un atto complesso, una composizione di processi eterogenei che tutti insieme formano l'esperienza del ricordare.

Un esperimento di Daniel Tranel e Antonio Damasio, famosi neuroscienziati, ci svela l'importanza degli aspetti pre-linguistici nelle relazioni e nella memoria individuale. I due ricercatori hanno mostrato ad alcuni pazienti affetti da *prosopagnosia* – una sindrome neurologica che rende irriconoscibili i volti umani – alcune fotografie di soggetti sconosciuti, inframmezzati a quelle di alcuni loro familiari. Gli autori, nel frattempo, misuravano i livelli di *conduttanza cutanea*, un indice della risposta fisiologica di riconoscimento.

Ebbene, anche se i pazienti non potevano riconoscere semanticamente i volti mostrati, il dato fisiologico palesava una reazione significativa alla comparsa del volto dei parenti. Anche se per i soggetti non era possibile avere un riconoscimento esplicito, ad un livello tacito, affettivo, mostravano di riconoscere tali volti.

Questi esperimenti mostrano come una parte cospicua della nostra vita, soprattutto quella relazionale, possa essere del tutto inconsapevole, perché basata su memorie pre-linguistiche. Si tratta di conoscenze che non potranno mai emergere alla coscienza, ma che determinano la nostra vita, soprattutto negli aspetti più propriamente emotivi. Questi studi mostrano l'importanza di un *inconscio procedurale*, inscritto cioè nel corpo, emotivo, che non può essere rievocato o narrato dal soggetto, ma che permette alcune classificazioni emozionali.

A questi studi interessanti vorrei accostare quelli sui cosiddetti *neuroni specchio* recentemente descritti da Vittorio Gallese (2006) e Giacomo Rizzolatti (con Corrado Sinigaglia, 2006). Tali autori hanno studiato a lungo il cervello dei primati, e recentemente ipotizzano che anche il cervello umano sia dotato di alcuni gruppi di neuroni, localizzati nella corteccia premotoria e parietale superiore, che si attivano sia quando compiamo un'azione finalizzata che quando la vediamo eseguire dagli altri.

La simulazione o l'imitazione sarebbero così alla base di alcuni processi molto importanti. Secondo gli autori, percepire un'azione equivale a compierla, a simularla su se stessi. Questo consente all'osservatore di farsi un'idea immediata e automatica, pre-linguistica e motoria, delle intenzioni e delle emozioni che vive l'altro.

Tale processo, inoltre, permette a chi osserva di avere una relazione empatica con ciò che percepisce. In questo modo, il corpo del soggetto viene utilizzato come un analogo sperimentale, per avvertire, le sensazioni che vive l'altro.

Questo processo, sarà benne ricordarlo, avviene in maniera del tutto indipendente dalla coscienza del soggetto stesso che solamente sente, avverte delle emozioni.

Tutto questo ci porta a considerare sotto una nuova luce un vasto insieme di comportamenti e di reazioni automatiche di tipo corporeo ed emotivo. Le rappresentazioni acquistano così diverse sfumature, e non sono più pensabile come una percezione fedele della *realtà*, ma dipendono da un modello interattivo, in cui diversi schemi motori vengono attivati per codificare proceduralmente le esperienze.

La *scoperta dei neuroni specchio*, sottolinea l'importanza di una codifica pre-linguistica dell'esperienza. Le diverse forme di intersoggettività, come lo scambio, l'empatia e la comprensione affettiva, sarebbero così influenzate direttamente dalle esperienze corporee vissute all'unisono con gli altri. In questo modo, dobbiamo ripensare la conoscenza, non più come basata su una comprensione astratta e simbolica, ma come la composizione di diversi livelli, dove il piano corporeo è sempre presente e costituisce lo sfondo emotivo di ogni altra rappresentazione.

Memorizzazione di sequenze relazionali:

Joseph Licthemberg (1989), Frank Lachmann e James Fossaghe (1992, 1996), psicoanalisti che hanno studiato a lungo i comportamenti relazionali dei neonati, definiscono le prime azioni condivise dalla madre e dal bambino come *azioni modello*. Secondo gli autori, nell'allattamento, o in altre forme primarie di relazione madre-bambino, si costituiscono dei *pattern* relazionali unici per ogni coppia, che tenderanno a ripetersi – con diverse modulazioni – e a ritualizzarsi nel tempo fino a definire delle vere e proprie *scene modello*. Un ricercatore, così, può osservare la nascita di un *pattern* relazionale che si struttura in maniera più o meno prevedibile. Tali scene struttureranno una sorta di *copione* comune grazie al quale i soggetti potranno crescere e definire se stessi e gli altri. Ma questa caratteristica non riguarda solo i neonati o le loro madri, ma tutti gli esseri umani che, nell'interazione sociale, definiscono nuove modalità e nuovi modi di *essere-con-l'altro*. Ogni scambio significativo porta con sé uno schema, una modalità inconsapevole che il soggetto attivamente mette in scena, in cui prendono forma e si sedimentano una serie di azioni, di percezioni e, soprattutto, di emozioni condivise.

Anche se le rappresentazioni si definiscono solo dopo il primo anno di vita, queste riflessioni teoriche mostrano come siano già presenti alla nascita alcuni *modelli di azione*, delle aspettative ben strutturate e degli schemi ripetitivi grazie ai quali il soggetto sperimenta se stesso e gli altri, e da cui trae anche una vera e propria *immagine di sé*.

Generalizzando questo processo, possiamo constatare che, ad un livello tacito, le relazioni appaiono caratterizzate da una serie di azioni comuni che, in maniera automatica, si combinano a formare dei copioni condivisi. Questo patrimonio sarà sedimentato ad un livello tacito, non semantico, e interesserà direttamente le emozioni che il soggetto vive in relazioni agli altri e ai diversi contesti che vive.

Ripensiamo a Federico e al suo continuo disagio che vive con gli altri, alle emozioni che ogni volta sperimenta a contatto con i compagni di classe. La sua goffaggine e la sua distanza affettiva portano i compagni ad evitarlo oppure, per cercare di spezzare tale stato di cose, di avvicinarsi troppo, con l'effetto di invaderlo,

di scuoterlo. La modulazione della vicinanza e dell'emozione comune sembra sempre in procinto di perdersi.

La regolazione reciproca delle emozioni:

Lo studio della regolazione reciproca delle emozioni esperite nelle diverse relazioni, dipende in gran parte dal contributo di due autori, entrambi esperti di bambini e dei loro sistemi relazionali: Ed Tronick (2008) e Louis Sander (2007). Questi studiosi hanno concepito le relazioni in un modo del tutto nuovo rispetto a quelli precedenti, rifacendosi a delle ipotesi di stampo *sistemico*. Dopo diverse osservazioni e studi sperimentali, Tronick e Sander hanno concluso che nelle relazioni diadiche ogni comportamento messo in pratica da uno qualunque dei due protagonisti deve essere compreso come una forma di “*auto-etero regolazione reciproca*” della coppia. Ogni comportamento agito dalla madre o dal bambino, cioè, contribuisce a regolare le emozioni tanto del singolo che della coppia in questione, considerata come un “sistema duale”.

Questo punto di vista apre numerose questioni relative all'apprendimento e al ruolo che svolge il tono affettivo. Si può affermare, infatti, che nelle relazioni si definisce anche un aspetto di base: un tono affettivo prevalente, un'emozione condivisa che può divenire, col tempo, una caratteristica del soggetto, una modalità di vivere le situazioni e di co-costruire, attivamente.

Deutero-apprendimento e scene modello

Ritornando a Federico, in terapia mi racconta un episodio interessante: uscito con alcuni suoi amici sotto casa a tirare calci ad un pallone, si sente a disagio per la presenza di un compagno che lo prende in giro. Federico allora cerca di fare finta di niente, ma comunque si sente infastidito, come immobilizzato. Al solito, le informazioni sulle sue emozioni sono minimali, a monosillabi, appena accennate. Mi racconta, ancora, che una volta tornato a casa la madre avesse notato subito il suo malumore e gli avesse chiesto cosa fosse successo. Una volta conosciuta la situazione, la madre ha immediatamente telefonato ai suoi compagni per capire chi fosse questo ragazzo e si è adoperata attivamente per fare in modo che Federico non dovesse più incontrarlo.

Come un novello *Cyrano*, Federico sembra avere una comunicazione sotterranea e invisibile con la madre, che coglie ogni sua difficoltà e immediatamente agisce in sua vece. Neanche l'esternazione palese delle emozioni gli è necessaria, gli basta mostrare il suo malcontento alla madre che subito questa entra in azione.

Questa piccola *scena* mi appare significativa, un *prototipo* tanto della relazione di Federico con la madre, che del suo modo di affrontare le situazioni, facendo finta di nulla ma aspettando che qualcuno per lui modifichi lo stato delle cose o faccia in modo di togliere dal mezzo gli ostacoli che incontra sul suo cammino.

A seguito di diversi racconti, tutti molto simili, delle vere e proprie *scene modello* e dopo alcuni colloqui con i genitori, abbiamo congiuntamente deciso che forse poteva essere utile per Federico, frequentare una serie di gruppi ad di fuori dell'influenza materna. In questo modo, Federico viene iscritto ad una scuola di calcetto – sport che ama – e invitato a frequentare un gruppo di studio, del

doposcuola, con gli altri ragazzi. Fino a quel momento ogni sua attività pomeridiana avveniva in casa con la *supervisione* diretta della madre che sceglieva con cura gli *assistenti*, che spesso venivano scartati da lei in quanto non idonei alle esigenze del figlio.

Fuori di casa, *il mondo* sembra essere molto diverso per Federico: a calcetto, infatti, il *mister* sembra molto attento alle performance della squadra e alla posizione in classifica, tanto da non far giocare tutti i ragazzi in modo equanime. Federico può giocare solo alcune partite, quelle “*adatte a lui*” – secondo l’allenatore – e si avverte nella squadra una netta divisione tra *titolari* e *riserve*. Ma, nonostante queste difficoltà, Federico per la prima volta si sente parte di un gruppo. Partecipa agli allenamenti e alle partite con voglia, anche se, quando non viene utilizzato rimane molto deluso. Per la prima volta però queste emozioni possono emergere, non perché precedentemente fossero represses, ma solo perché non c’era lo spazio per poterle vivere. Federico sembra accettare la sua collocazione tra le riserve e impegnarsi per poter dare ugualmente il suo contributo. Cerca anche di parlare direttamente al *mister* per chiedere di entrare, anche solo un momento, in ogni partita di campionato.

Anche per quanto riguarda il doposcuola, la sua collocazione nel gruppo dei pari appare complicata: Federico rimane passivo e in disparte, spesso vittima degli scherzi e delle prese in giro dei compagni più estroversi.

Ma anche questa partecipazione, per quanto complicata, sembra dare frutti: dopo qualche tempo infatti il ragazzo appare più integrato, maggiormente capace di modulare le sue azioni e le sue emozioni e di unirle con quelle degli altri ragazzi, trovando un proprio ruolo e una propria collocazione.

La regolazione reciproca delle emozioni gioca un ruolo importante in questo processo: il gruppo infatti viene impegnato in attività scolastiche, ludiche, ma anche in quelle espressive, e Federico riesce a sentirsi parte del gruppo e a modulare i suoi interventi. Non appare cioè solo come una *vittima* degli altri ragazzi o come un corpo estraneo, ma partecipa attivamente e svolge diversi ruoli, riuscendo sempre più a definirsi. Sembra ancora non tollerare i ragazzi più estroversi e diretti che lo investono con i loro giochi, e soprattutto le loro prese in giro, ma appare attento, una sorta di *custode* del gruppo, a cui partecipa con dedizione.

Anche in psicoterapia, questa nuova esperienza permette di riflettere su moltissime novità: sulla sua nuova collocazione e su una nuova immagine di sé che ne deriva. Federico, infatti, sembra alla scoperta di un nuovo mondo, quello delle relazioni, che a volte può ferirlo e dargli il senso delle sue difficoltà, ma che ora può anche dare la misura dei suoi talenti, delle sue capacità. Sviluppa così un’inattesa capacità sociale.

Perfino le sue incertezze sembrano mutate: emerge infatti una nuova struttura di pensiero in cui cerca di cucire insieme, in una trama credibile, i suoi vissuti, le sue paure, i ruoli che assume e quelli che non tollera negli altri. Ma si afferma anche una nuova immagine di sé e delle sue difficoltà. Lentamente, si fa strada un pensiero ipotetico, ricco di domande e di questioni, non di semplici *incertezze vuote*, come nel passato.

Nel complesso, Federico sembra aver messo in moto un processo relazionale e narrativo in cui i diversi pezzi del suo mosaico stanno cercando una collocazione, la possibilità di trovare un’integrazione complessa per formare la sua identità, una storia capace di rendere conto delle sue emozioni e delle sue relazioni con gli altri.

Conclusioni: due diverse in-certezze

Il caso di Federico può essere descritto come un passaggio da un mondo pervaso esclusivamente da dubbi e incertezze, verso la possibilità di sedimentare una rappresentazione di Sé e degli altri più stabile, anche se in continua evoluzione.

Il cambiamento, in altre parole, non riguarda solo Federico, ma può essere descritto come una *co-evoluzione*, tanto del ragazzo che del suo *mondo relazionale*, dell'insieme cioè delle sue relazioni a lui più vicine, le più significative. La rappresentazione di Sé e del mondo circostante di ogni soggetto può infatti rimanere bloccata, come due “estremi legati” (vedi Bateson 1972, Casadio, 2010) che si sostanziano a vicenda, oppure può presentare nuovi snodi narrativi e *co-evolvere*.

Questo cambiamento, è importante sottolinearlo, non è stato possibile solo grazie all'intervento psicoterapeutico, ma soprattutto grazie ad un cambiamento delle relazioni prevalenti di Federico e dei suoi contesti più rilevanti.

La psicoterapia ha avuto sicuramente un'importanza decisiva come riorganizzazione e riflessione su queste nuove modalità di Federico, ma il primo mutamento significativo è avvenuto grazie alla possibilità di uscire (parzialmente) dal contesto familiare per affrontare nuovi scambi affettivi, soprattutto nel rapporto tra i pari.

Nella pre-adolescenza, questi scambi possono assumere anche degli aspetti violenti, persecutori, dove il diverso viene emarginato e stigmatizzato. Ma la possibilità di partecipare a nuovi gruppi, avvertendo emozioni comuni e nuovi pattern affettivi – e non solo quelli per lui sgradevoli – ha permesso a Federico di confrontare l'immagine di sé come portatore di un qualche *handicap*, anche se inesistente, per elaborare nuove nuovi modi di *essere-con-l'altro*.

Questa è la chiave per comprendere l'apprendimento sistemico, non come un aspetto puntuale, bensì come una tappa nel percorso – sempre provvisorio – della formazione d'identità.

Solo all'interno di un percorso protetto, dove cioè le frustrazioni possono essere metabolizzate e non distruttive, può mettersi in moto tale processo *poietico* per creare nuovi circoli ermeneutici, agendo tanto su aspetti singoli, come la modulazione delle emozioni, che su quelli più generali, come la co-creazione di nuove e diverse narrative e immagini di Sé.

Interessante, da questo punto di vista, è la possibilità del soggetto di vivere diverse esperienze in diversi contesti: scuola, calcio, gruppo di amici ecc, e avere a disposizione un rapporto particolare, come quello psicoterapeutico, in cui ricontestualizzare tutte queste diverse forme relazionali. Per pensarle. Per darle senso.

In conclusione, da un punto di vista generale, *antropologico* direi, possiamo individuare due diverse forme di incertezza che abbiamo visto susseguirsi in Federico: un'incertezza cronica, priva di ogni metafora di riferimento, di ogni convinzione plausibile, che lascia il soggetto confuso e senza alcun ogni punto di riferimento – solo in questo caso, a mio avviso, è lecito parlare di *nichilismo* –; e un'incertezza costruttiva, prudente, molteplice, di chi è a conoscenza che il sapere è possibile solo nello spazio tra le diverse epistemologie, tra diversi modelli e tra diverse abitudini percettive (se non teorie o punti di vista). Discriminare queste due diverse forme è per

me necessario, perché solo chi confronta diversi modelli e diverse ottiche può praticare questa seconda forma di incertezza. Un'incertezza che definirei *sistemica, epistemologica*. E solo chi conosce la fatica del pensare e la prudenza necessaria per riflettere sulle proprie acquisizioni può cercare di sporgersi oltre i propri pregiudizi e cercare di comprendere qualcosa sulla vita, l'uomo e il mondo che lo circonda.

Bibliografia:

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano 1979.
- Bateson G. (1967), *Stile grazie e differenza nell'arte primitiva*. In Bateson (1972), op. cit.
- Bateson G. (1942), *La pianificazione sociale e il concetto di deutero-apprendimento*. In *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi, Milano 1972, op. cit.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*. Il Mulino, Bologna.
- Casadio L. (2010), *Tra Bateson e Bion: alle radici del pensiero relazionale*. Antigone Edizioni, Torino.
- Casadio L. (2006), *Idee per una teoria relazionale delle emozioni*. *Terapia Familiare* N.81, Luglio 2006 pp. 67-88;
- Cozolino L. (2006), *Il cervello sociale*. *Neuroscienze delle relazioni umane*. Cortina, Milano 2008.
- Edelman G. (1989), *Il presente ricordato*. Rizzoli, Milano 1991.
- Edelman G. (1987), *Darwinismo Neurale*. Einaudi Torino 1995.
- Gallese V. (2006), *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività*. In Bertossa F. (2006), *Neurofenomenologia*. Bruno Mondadori, Milano
- Lichtemberg J. (1898), *I sistemi motivazionali*. Cortina, Milano, 1993.
- Lichtemberg J., Lachmann F., Fossaghe J. (1996), *Lo scambio clinico*. Cortina, Milano, 2000.
- Lichtemberg J., Lachmann F., Fossaghe J. (1992), *Il Sé e i sistemi motivazionali*. Astrolabio, Roma, 1996.
- Liotti G. (2001), *Le opere della coscienza*. Cortina, Milano.
- Modell A. (1990), *Per una teoria del trattamento psicoanalitico*. Cortina, Milano 1994.
- Moccia G., Solano L. (2009), *Psicoanalisi e Neuroscienze*. FrancoAngeli, Milano.
- Paivio A. (1979), *Imagery and verbal processes*. Erlbaum, Hillsdale.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quello che fai*. Cortina, Milano.
- Sander L. (2007), *Sistemi viventi*. Cortina, Milano.
- Schacter D. (1996), *Alla ricerca della memoria*. Einaudi, Torino 2001
- Telfener U., Casadio L. (2003), *Sistemica: voci e percorsi nella complessità*. Boringhieri, Torino.
- Tranel D., Damasio A. (1985), *Knowledge without awareness: an autonomic index of facial recognition by prosopagnosics*. *Science*, 228, 1453-1454;
- Tronik E. (2008), *Regolazione emotiva*. Cortina, Milano.