

Marco Milella

*La formazione
oltre lo specchio dell'imitazione*



Università degli Studi di Perugia

Culture Territori Linguaggi - 2

2012



Culture Territori Linguaggi

CTL 2

Università degli Studi di Perugia

2012

Culture Territori Linguaggi

La Collana non periodica dell'Università degli Studi di Perugia «Culture Territori Linguaggi» (CTL) è costituita da volumi monografici pubblicati sia nel tradizionale formato a stampa, sia in modalità digitale disponibile sul web: una scelta, quest'ultima, concordata dal Comitato Scientifico per garantire ai contenuti la più ampia diffusione possibile e per poterne assicurare, nel contempo, la massima fruibilità.

La stessa intitolazione esprime efficacemente la natura e gli intenti della Collana, nella quale trovano spazio i più significativi risultati di studi e ricerche riconducibili ai molteplici e diversificati ambiti disciplinari afferenti alle competenze umanistiche dell'Ateneo perugino o di collaboratori a esso collegati, così da offrire l'opportunità a docenti e ricercatori, nonché ai più meritevoli dottori di ricerca e laureati, di una sede qualificata nella quale pubblicare i frutti originali del proprio lavoro.

La Collana CTL si avvale di procedura di *peer review* per la presentazione e la pubblicazione di monografie scientifiche (in conformità agli standard stabiliti da Thomson ISI).

La Collana pubblica monografie scientifiche in lingua italiana, inglese, francese, tedesca e spagnola. I prodotti sono corredati in appendice da abstract in lingua inglese. Il Direttore della Collana riceve ed esamina la proposta di pubblicazione, richiede il manoscritto all'autore e trasmette la documentazione al referente dell'area di competenza tematica nel Comitato Scientifico. Il referente, dopo aver eliminato dal manoscritto ogni elemento di identificazione dell'autore, provvede a inoltrarlo a due revisori (membri del Comitato Scientifico, studiosi, esperti e professionisti), almeno uno dei quali esterno all'Ateneo. I revisori inviano al Direttore della Collana e al referente un parere relativo al testo scientifico, così articolato:

- accettabile per la pubblicazione;
- accettabile dopo revisioni secondarie;
- accettabile con revisioni sostanziali e conseguente riattivazione della procedura (in tal caso, i revisori che hanno formulato il primo giudizio saranno chiamati a valutare la conformità degli adeguamenti);
- non accettabile.

Il Direttore provvederà a trasmettere all'autore il risultato della valutazione. Qualora i pareri dei valutatori risultassero contrastanti, il testo sarà inviato a un ulteriore revisore scientifico, non informato delle opinioni espresse in precedenza dai colleghi. Se il giudizio è negativo il lavoro è respinto, altrimenti è ammesso; in tal caso seguirà una delle procedure sopra esposte. La durata totale della procedura varia in funzione della natura delle osservazioni formulate dai revisori scientifici e dalla sollecitudine con cui gli autori apportano le modifiche richieste.

Ogni due anni nel sito della Collana (www.unipg.it/difilile/ctl) viene pubblicato un elenco dei revisori che hanno valutato i testi pubblicati.

Comitato scientifico

Moreno Barboni	Marco Bastianelli
Andrea Bernardelli	Giuseppina Bonerba
Paolo Braconi	Alberto Calderini
Donata Castagnoli	Lucio Fiorini
Erminia Irace	Donato Loscalzo
Francesco Marcattili	Giancarlo Marchetti
Massimiliano Marianelli	Riccardo Massarelli
Marco Mazzoni	Lorenzo Medici
Laura Melelli	Alessandra Migliorati
Marco Milella	Massimiliano Minelli
Paola Paolucci	Giovanni Pizza
Mirko Santanicchia	Massimiliano Tortora

Direttore

Fabio Fatichenti

Marco Milella

*La formazione
oltre lo specchio
dell'imitazione*



Università degli Studi di Perugia

copyright © Università degli Studi di Perugia

2012

Tutti i diritti riservati

Università degli Studi di Perugia
Collana Culture Territori Linguaggi
www.unipg.it/difilile/ctl

0755852641; 0755853055
fatich@unipg.it; alboca@unipg.it

ISBN 978-88-906421-2-8

Indice

INTRODUZIONE	II
1. L'IMITAZIONE VELATA	
<i>L'ovvietà dell'imitazione</i>	21
<i>Umanizzazione dell'imitazione</i>	24
<i>Tras-formazioni culturali dell'imitazione</i>	28
2. L'IMITAZIONE ALLO SPECCHIO	
<i>Neuroni specchio</i>	33
<i>Muoversi e percepire</i>	38
<i>Comprendere e comprendersi</i>	42
<i>Percepire è agire; agire è percepire</i>	46
<i>La risonanza dei movimenti come comprensione reciproca</i>	51
<i>Simulazione ed imitazione</i>	54
<i>La comprensione dei gesti e delle intenzioni altrui</i>	58
3. RISPECCHIAMENTI ED APPRENDIMENTI	
<i>Vocabolario di atti e di significati</i>	65
<i>Imitazioni ed apprendimenti</i>	67
<i>Emozioni ed imitazioni</i>	72
<i>Il rispecchiamento inibito</i>	76
<i>Le possibilità della formazione</i>	80
4. RICORDARE E DIMENTICARE	
<i>Memorie umane e memorie artificiali</i>	86
<i>Una memoria assoluta</i>	87
<i>Ricordare "tutto", ricordare "niente"</i>	90
<i>Apprendere a dimenticare ed a memorizzare</i>	93
<i>Scegliere di dimenticare e di ricordare</i>	99

5. FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ ED IMITAZIONE

Il bisogno di essere pensati per riconoscersi 109

La co-formazione delle parti di sé 114

Imitazione: una via per l'identità 120

Formazione ed "invenzione" di sé 124

6. L'IMITAZIONE SVELATA

L'imitazione nascosta e l'umorismo 131

Il disvelamento formativo dell'oppressione 134

Formazione e comprensione pro-creativa 139

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI 143

INTRODUZIONE

La formazione “vive” una serie di *peripezie* nei confronti dell’imitazione. Rivolgendo uno sguardo all’etimologia, si nota che *peripezia* ha in sé il significato di un cadere dentro qualcosa, in modo da rimanerne circondato. La *peripezia*, però, implica anche la possibilità di un capovolgimento, di un “rovesciamento di fronte”. I rapporti tra formazione ed imitazione sono tali che la prima non può prescindere dalla seconda: non solo è circondata da essa, ma se la trova anche dentro i propri stessi processi costitutivi. Fin qui può sembrare tutto ovvio, ma la questione diviene più pregnante quando si pensa che ad una forza così potente, così pervasiva e così onnipresente – quale è, appunto, l’imitazione – la formazione, per vari motivi, fa fatica a porre attenzione. Così – senza che se ne sia consapevoli – l’imitazione tiene sotto controllo ed in scacco la formazione. Allora, solo ponendo in atto il rovesciamento, solo dando vita alla *peripezia* si è capaci di introdurre un radicale capovolgimento nei – e dei – propri punti di vista, si è in grado di svelare, all’interno di una determinata situazione un senso nuovo e forse più illuminante su di essa; al quale, poi, attingere. Si tratta delle *peripezie* poste in movimento dalla formazione così come quest’ultima di seguito viene presentata. Essa di proposito scruta permanentemente l’imitazione e

la tiene sotto osservazione; di proposito adotta sguardi abitualmente non previsti, punti di vista e prospettive sempre nuovi. Contemporaneamente, la formazione tiene ben presente il fatto che l'imitazione:

- le sta agendo dentro;
- le agisce dentro, non dall'esterno, ma dall'interno.

A questo punto, la formazione è anche consapevole che, quanto più agisce sull'imitazione (di cui è costantemente gravida), tanto più agisce su se stessa (essendone il contenitore). Così, consente a se stessa di formarsi e di ri-formarsi, certamente attraversando tante difficoltà, ma senza soluzione di continuità.

Lo sguardo nuovo parte da un'altra apparente *banalità*: l'imitazione c'è sempre, anche quando non la si vede e, soprattutto, non la si esplicita. L'imitazione è, paradossalmente, originaria. Le modalità d'imitazione tra gli uomini sono originali rispetto a quelle di altre specie viventi. L'imitazione tra le persone è, spesso, data per scontata: da una parte, è data per ovvia; dall'altra, non è ammessa. E non viene colta fino a che non la si "legge" attraverso i processi formativi; i quali se ne servono, non ne possono fare a meno, ma da essa si devono distinguere, separare, se non vogliono rimanerne troppo contaminati. Non è facile sottrarsi all'influenza dell'imitazione. Infatti, l'azione dell'imitazione non può

essere delimitata a priori: per certi versi può essere paragonata alla forza di gravità: possiamo non pensarci, ma non possiamo sottrarci alla sua azione. Anche per questi motivi, se l'imitazione – a differenza della forza di gravità, che non muta la propria intensità – non è presa nella giusta considerazione, può far sentire più pressantemente i propri effetti. Ed è proprio l'indiscutibile potere dell'imitazione, nei processi di formazione e d'apprendimento, a sollecitare una ricerca su di essa. Infatti, meno la formazione si interroga sull'imitazione, più si allontana la possibilità di fruirne in maniera autenticamente formativa.

Individuare, scovare l'imitazione non è sempre agevole: d'altronde, è inevitabile che la formazione e l'imitazione siano, almeno per un verso, l'una lo specchio dell'altra. L'imitazione non può e non deve esaurire la formazione. Da parte propria, la formazione non può evitare l'incombenza, l'impegno e la responsabilità di esercitarsi in questo rispecchiamento. Per andare oltre lo specchio, bisogna pur guardarlo; guardandolo, non bisogna rimanerne ipnotizzati, ma osservarlo criticamente ed auto-criticamente.

Un testo, che intenzionalmente (ossia con una ben precisa intenzione) mette la formazione di fronte all'imitazione, che mette la formazione in condizione di "fronteggiare" l'imitazione, dovrebbe costituire un "pre-testo" – e si spera che realmente sia tale – che migliora la qualità del ri-

specchiamento fra l'una e l'altra, un "pre-testo" che pone la formazione nella condizione per cui, mentre si rispecchia nell'imitazione, realizza un rispecchiamento all'altezza di se stessa, ossia di qualità formativa. La formazione, nell'imprescindibile rispecchiamento con l'imitazione, deve agire – e deve essere messa in grado di agire – conforme alla propria identità, e non secondo l'identità dell'imitazione. Solo in tal caso il rispecchiamento che essa compie le è autenticamente proprio, specifico, conforme. È il rispecchiamento, appunto, non meramente speculare, ma formativo. La formazione non può mai dare per scontata la qualità formativa del proprio rispecchiamento nell'imitazione; deve, ogni volta, conquistarla. Conquistandola, diventa capace di orientare in senso formativo l'imitazione stessa. L'imitazione, infatti, agisce sempre, è sempre in atto, non è mai neutrale. "In gioco" non è l'imitazione, ma la formazione: ossia, se la formazione riesce o no – ed in quale misura – a dare all'imitazione l'orientamento più possibile formativo.

Questo testo si presenta, quindi, come un "diario di bordo" delle *peripezie* della formazione che, con un andamento circolare, parte dall'imitazione e vi ritorna – si auspica – non senza aver dato da pensare. I processi formativi, nel muoversi con i propri passi, necessariamente devono pur camminare sulle – e nelle – tracce dell'imita-

zione. Arrivano, così, anche a svelarla. Ogni disvelamento, però, mette in luce un ulteriore velamento. Così, sempre. Dunque, l'imitazione è continuamente svelata e, poi, quando nuovamente la si "incontra", la si trova (*ri*)velata. Esercitare il potere di svelarla: qui, la formazione gioca completamente se stessa. L'imitazione è dotata di un proprio processo: *ri-velarsi* sotto gli occhi di tutti, ogni volta che viene svelata. Questo suo procedimento offre alla formazione il movente per attivare il proprio "motore": svelare, sempre, l'imitazione da sotto a qualunque velo essa utilizzi per *ri-velarsi*, secondo copione, sotto gli occhi di tutti.

Prima di partire per narrare queste *peripezie*, bisogna ricordare, molto brevemente, alcune fondamentali distinzioni tra formazione ed imitazione. La prima si pone come azione intenzionale e mirata, anche nei confronti della seconda. Al contrario del formare, l'imitare non è sempre frutto di una scelta responsabile, consapevole ed intenzionale. In ogni caso, l'imitazione – nella sua plurima attività: imitare, farsi imitare, spingere ad imitare, etc. – è sempre in azione, tende a costantemente esercitare la propria influenza. Ed effettivamente riesce ad esercitarla anche al di là dell'esplicita volontà di chi la esercita, di chi la subisce e di entrambi. In assoluto, non si può scegliere – meramente ed immediatamente – di non imitare: l'imitare, infatti, è la precondizione –

da non dimenticare – per far procedere la formazione oltre l’imitazione, per far sì che la formazione non si lasci imbrigliare dall’imitazione, ma vada oltre essa. Bisogna riconoscere la presenza dell’imitazione, non negarla; bisogna riconoscerla, per orientarla. Ossia, per farla emergere, là dove si nasconde, e creare percorsi personalizzati che non puntino ad un’astratta e controproducente presunta originalità, ma ad una capacità di decidere – esercitandosi ininterrottamente – *chi* imitare, quali modelli, quali esempi prendere in considerazione nella propria vita. La formazione, da sempre, si serve dell’imitazione, ma, allo stesso tempo, rischia di essere utilizzata dall’imitazione, che riesce, così, a propagarsi ulteriormente e surrettiziamente. Quando succede ciò, la formazione è stata snaturata ed i modelli che sono stati proposti, come se fossero formativi, in realtà sono stati imposti dal processo autoriproduttivo dell’imitazione stessa.

Si tratta, in sintesi, di mutare la prospettiva del rapporto tra formazione ed imitazione. Si passa, così, dal fare sterile “guerra” contro l’imitazione – che la rende più forte – all’andare in cerca di essa ed al compiere ricerche su di essa, per “lavorare” su di essa ed anche insieme con essa. In quest’ottica o, forse sarebbe meglio dire, in questo modo dinamico di rispecchiarsi tra formazione ed imitazione, anche l’originalità non è necessariamente da pensarsi come il contrario

dell'imitazione, ma come una possibile elaborazione – formativa – rivolta all'imitazione stessa. Perciò, anche sulla vociferata opposizione tra originalità ed imitazione, è necessario tornare a riflettere.

La consapevolezza che l'originalità è tanto più illusoria, quanto la si pretende grande, apre le porte ad una percezione più attenta ed auto-cosciente:

- circa la capillarità dell'imitazione;
- circa l'onnipresenza che l'imitazione esercita attraverso le proprie connessioni con le fenomenologie della memoria e dell'oblio.

Queste ultime, all'interno dei propri processi, includono anche il rispecchiamento del tempo; le modalità del rispecchiamento del tempo non sono sempre identiche, comunque tale rispecchiamento avviene tanto in ogni singola persona, quanto nelle comunità di persone; inoltre, in quanto rispecchiamento, fa imparentare la memoria, l'oblio e le rispettive fenomenologie con l'imitazione, con i processi imitativi. Tutto ciò, ovviamente, non è indifferente per i processi formativi, i quali, infatti, ne risentono. L'imitazione, infatti, come si è detto sopra, è capillarmente onnipresente. I ricordi, conservati dalla memoria, e le dimenticanze, operate dall'oblio, attraverso le reciproche imitazioni, formano un ambito più ampio ed in esso interagiscono. Lo formano precisamente attraverso le imitazioni

che reciprocamente esercitano gli uni verso le altre. Lo formano attraverso processi imitativi; e ciò non è indifferente per i processi formativi. Questi ultimi, anche se volessero, assolutamente non potrebbero, come già sappiamo, rimanerne indifferenti.

Il soggetto protagonista, attore tanto dell'imitazione, quanto dell'umanizzazione, è il medesimo ed identico uomo. Perciò fra la storia dell'imitazione e la storia dell'umanizzazione sussiste un parallelismo. È lecito e doveroso domandarsi: che cosa ha impresso all'imitazione proprio quell'orientamento evolutivo in forza del quale essa è sfociata nell'umanizzazione? I processi formativi. Perciò i riferimenti culturali e storici – dei quali si è fruito parlando dell'imitazione e della formazione, come già per il passato, così anche per il futuro – continuano a costituire una base tale che consente alla formazione di liberare l'uomo, come Girard insegna, dagli automatismi, anche violenti, dell'imitazione.

L'imitazione trova una base neuro-scientifica nei neuroni specchio. Essi sono “testimoni” di una profonda comprensione – sempre possibile – tra le persone. Tale comprensione, però, è raggiungibile soltanto attraverso processi di formazione *ad hoc*, che proteggano questa comprensione. I neuroni specchio ci forniscono, infatti, una “piattaforma” per sentire e capire l'altro; ma le scelte umane possono totalmente inibire questa

sensibilità relazionale. L'imitazione, ratificata dai neuroni specchio, conferisce ed imprime centralità al sistema motorio e, soprattutto, all'intelligibilità del significato dei movimenti, al passaggio da un mero gesto ad un'azione significativa, comprensibile e compresa. Tutto ciò conferma che – nei processi di interiorizzazione del pensiero e di formazione della mente umana – la presenza dell'“altro” è imprescindibile ed ha valore formativo.

Queste acquisizioni ribadiscono l'importanza – in chiave formativa – del movimento e della gestualità. E non esauriscono le questioni inerenti le sofferenze causate dai rapporti umani. Quelle sofferenze che – nonostante la base, anche neurologica, della reciprocità – continuano ad interrogare tutti i processi formativi: come prevenire la possibilità di infliggere e di subire violenza e come sviluppare la capacità di cogliere, oltre l'imitazione, l'aspetto qualitativamente procreativo delle relazioni umane.

I

L'IMITAZIONE VELATA

L'ovvietà dell'imitazione

L'imitazione umana merita un'attenzione ed un approfondimento che si sforzino di pienamente comprenderne ed interpretarne l'importanza. Innanzitutto, la dimensione imitativa, operante nella vita umana, non riguarda soltanto le modalità d'interazione interpersonale, ma, circolarmente, permea la formazione filogenetica ed ontogenetica di quelle stesse modalità. La specie umana, cominciando e, poi, continuando ad imitare, ha imparato modalità sempre più raffinate di imitazione. Parallelamente il singolo, dall'infanzia in poi, fa dell'imitazione uno dei comportamenti più praticati di tutta l'esistenza. Imitare ha influito sull'evoluzione dell'umanità; i singoli, poi, da parte propria – tramite l'imitare – si identificano, costruiscono – sempre in osmosi, anche qualora fossero in polemica – le loro rispettive identità e provano una particolare forma di reciprocità, che si manifesta come una percezione di "familiarità". Intelligenza e sentimenti, emozioni e cognizioni sono impregnate, costitutivamente,

di ricerca, costruzione ed offerta di modelli e di esempi¹.

Burke, intellettuale di ambito antirivoluzionario, intorno alla metà del settecento, sosteneva che, dopo la simpatia e prima dell'ambizione, l'imitazione (intesa come desiderio e, quindi, piacere di imitare) è il secondo sentimento che riguarda la società². Questo sentimento ha la stessa ragion d'essere della simpatia; infatti, "come la simpatia ci fa provare un interesse per tutto quello che gli uomini sentono, così questa affezione ci induce a copiare tutto ciò che essi fanno"³. Da questo interesse e da questo copiare, deriva un piacere sia nell'imitare, sia nell'immediatezza stessa della imitazione; al punto che tale immediatezza precede qualsiasi intervento delle facoltà razionali; non rimane, con ciò, priva o carente di razionalità, ma la precede, la "contiene" senza imprigionarla, offre ad essa il primo spazio a partire dal quale esplica, poi, tutte le proprie potenzialità. L'imitazione, infatti, riguarda le modalità umane di stare insieme, di rapportarsi

¹ Cfr. BECCHI E., *L'esempio e le sue vicende nella storia dell'educazione: punti di vista a confronto*, in *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, Tome 107, n.2 1995, pp.413-417; BONDIOLI A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, cit., pp.433-457.

² Cfr. BURKE E., *Inchiesta sul Bello e sul Sublime*, tr. it. Aestetica, Palermo 1985, p.79.

³ Ibidem.

reciprocamente: è una dimensione relazionale che precede e consente lo sviluppo delle capacità cognitive. Tale imitazione, anche nello stadio in cui non è ancora intellettualmente filtrata, è tipica della costituzione naturale dell'umanità ed è anche la via principale, superiore all'insegnamento, attraverso la quale l'umanità apprende. Imparare attraverso l'imitazione, infatti, significa, per Burke, apprendere non solo in una forma più pratica, ma anche più piacevole. "È per via dell'imitazione, molto più che per l'insegnamento, che noi impariamo; e ciò che apprendiamo con tale mezzo, non solo lo apprendiamo in una forma più pratica, ma anche più piacevole"⁴. Con questo apprendimento prendono corpo le abitudini, le opinioni e le forme di vita dell'umanità.

Girard sostiene, radicalmente, che "non c'è nulla o quasi, nei comportamenti umani, che non sia appreso, e ogni apprendimento si riduce all'imitazione. Se gli uomini, a un tratto, cessassero di imitare, tutte le forme culturali svanirebbero. I neurologi ci ricordano di frequente che il cervello umano è un'enorme macchina per imitare"⁵. Che l'imitazione giochi un ruolo decisivo

⁴ Ibidem.

⁵ GIRARD R., *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*, tr. it Adelphi, Milano 1983, p.22. Se Girard ha anticipato il parallelismo tra la sua teoria mimetica e le ricerche neurologiche, in seguito anche i neuroscienziati hanno tro-

nell'apprendimento e nei rapporti interpersonali viene generalmente ritenuto scontato, ma così non è e, in ogni caso, è proprio verso questo sfondo di ovvietà che bisogna rivolgere le ricerche. Imitare, infatti, è un'attività tanto palese da essere negata anche di fronte all'evidenza o da essere, troppo spesso, banalizzata. Andare alla ricerca dell'evidenza e della banalità dell'imitazione costituirà anche una traccia per affrontare la questione.

Umanizzazione dell'imitazione

Se vivere è imparare e se l'apprendimento è imitazione, vivere è anche imitare. Tutto ciò comincia a delineare alcune conseguenze interessanti per la formazione e l'evoluzione umana. La vita umana, infatti, appare come un orizzonte che, lentamente, si muove e muta tutto insieme; i cambiamenti e le acquisizioni, per esempio scientifiche e tecnologiche, sono attribuiti a qualche singolo scopritore, ma emergono sempre da un

vato analogie tra le loro ricerche e scoperte e le indagini sull'imitazione di Girard. Cfr.: GALLESE V., *Il corpo teatrale: Mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, in *Culture Teatrali*, n.16, 2008 pp.13-38; GALLESE V., *Le due facce della Mimesi. La teoria mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l'identificazione sociale*, in *Psicobiiettivo*, Anno XXIX, n.2, 2009, pp.77-102.

contesto storico, temporale, relazionale che testimonia la temperie del momento e, al contempo (ancora paradossalmente), l'irreversibilità del "parto" inventivo e la responsabilità e la corresponsabilità dello "spirito del tempo". La storia della scienza è piena di esempi di questo genere, ossia di invenzioni che se non fossero state scoperte da qualcuno in quel determinato momento, sarebbero "emerse" di lì a poco, nella stessa epoca, ad opera di qualcun altro. In certi momenti storici, alcune scoperte sembrano presentarsi come "inevitabili", mentre, più probabilmente, è il clima di relazioni e di imitazioni, reciproche, che ha reso l'evento inventivo imprescindibile.

D'altronde, l'evidente imminenza di un risultato tecnologico nuovo – soprattutto in campo militare e quindi nella corsa agli armamenti – è stato utilizzato come argomento giustificativo per sperimentare una certa arma, adducendo la motivazione che se quello strumento di offesa non fosse stato adottato da uno schieramento, di lì a poco o contemporaneamente, l'avrebbe utilizzato l'altro. Per fortuna non sempre la guerra è l'unica levatrice delle invenzioni, ma anche in campo "pacifico" è sempre più frequente la "lotta" per l'assegnazione di un brevetto, per farsi attribuire una primogenitura nel raggiungimento di un'invenzione⁶. Ogni scontro per la paternità

⁶ Nell'attribuire o attribuirsi le invenzioni e le scoperte

di un'innovazione nega un'evidenza implicita nello scontro stesso: tutti i contendenti si sono tanto imitati, da voler avere l'esclusiva. Così facendo, rimuovono l'innegabile, scomoda, verità di reciproca "copiatura" o, comunque, non riconoscono la circostanza secondo la quale diversi ricercatori siano pervenuti, contemporaneamente, ai medesimi risultati.

Si può affermare che, in questi casi, quanto più si ha il sentore di una certa comunanza, tanto più ci si spaventa e tanto più essa sembra esigere una rimozione violenta dell'apparentamento, della similitudine, della possibilità di essere scambiati per l'altro. Tutto ciò non deve far credere che l'imitazione sia espulsa da tali dinamiche relazionali; al contrario, essa diviene una sorta di fiume carsico che riesce ad inabissarsi anche sotto la competizione e che si vuol dare a credere che non esista, negando le inevitabili somiglianze che l'imitazione stessa genera tra i competitori. Questa paura può essere accomunata anche a quella forma di ostilità che si prova per persone affini e simili⁷. Nonostante l'insorgere di questo

sono intervenute, spesso, variabili etnocentriche, propagandistiche, pubblicitarie, politiche, etc. Negli ultimi secoli ci sono stati casi celebri di queste corse al brevetto come quelle riguardanti il telefono (tra Bell e Meucci) o quelle riguardanti l'individuazione del virus HIV come causa dell'Aids (tra Gallo e Montagnier: cfr. LAPIERRE D., *Più grandi dell'amore*, tr. it. Mondadori, Milano 1990).

⁷ Sulla questione dell'apparente inspiegabilità dello

timore e le relative “manovre”, l’imitazione rimane, non si riesce a cancellarla, quasi fosse diventata un eterno monito che dice, a chi vuole ascoltarla, che siamo (anche) – ci piaccia o no – “altro” e che “altro” non è poi così “diverso”.

L’umanità è costruita, intimamente, con composti e sostanze comuni. Qualunque sia la percezione e l’interpretazione che diamo di noi stessi e degli altri, ciò che consideriamo più specifico, peculiare, gelosamente individuale, è sempre più sociale, più pubblico di quello che crediamo. L’imitazione ci ricorda, costantemente, la vanità del presunto possesso che abbiamo di noi stessi e

scontro tra soggetti vicini che, inevitabilmente, si imitano, così si esprimeva Freud: “Quando l’ostilità ha per oggetto persone amate, la chiamiamo ambivalenza emotiva e ci spieghiamo tale caso, in termini sicuramente troppo razionali, adducendo le molteplici occasioni di conflitti d’interesse che sorgono proprio all’interno di relazioni così strette. Nella palese avversione e ripugnanza provata per l’estraneo con cui siamo a contatto, è avvertibile l’espressione di un amore per noi medesimi, di un narcisismo che tende all’autoaffermazione e si comporta come se la mera presenza di uno scostamento dalla propria linea di sviluppo implicasse una critica di questa e un invito a modificarla. Perché una sensibilità così grande debba appuntarsi proprio su tali particolari della differenziazione individuale ci è ignoto; è però innegabile che in tale comportamento umano si manifesta una disposizione all’odio e un’aggressività la cui origine ci è sconosciuta e a cui potremmo attribuire un carattere elementare”: FREUD S., *Psicologia delle masse e analisi dell’io*, in *Il disagio della civiltà e altri saggi*, tr. it. Boringhieri, Torino 1987, pp.97-98.

come la nostra identità e originalità siano costantemente indebitate, relazionalmente, con chi ci ha preceduto e, soprattutto, con chi ci è accanto. In questo senso, l'originalità, che tanta parte ha avuto ed ha nelle finalità e negli obiettivi educativi, si rivela essere, paradossalmente, la più imitata ed imitativa fra le qualità umane. E se si accetta di percorrere la strada indicata da questo paradosso, come da altri paradossi, dell'esistenza umana, si coglie la creatività e l'umorismo della situazione formativa: per educare all'originalità, bisogna – necessariamente – percorrere un cammino imitativo. In due parole: "originali" non si nasce, ma si diventa; divenendo consapevoli che si vive imitando ed accettando di imitare.

Tras-formazioni culturali dell'imitazione

Nella scrittura dei testi, quanto appena detto assume un valore perfino esacerbato: da sempre gli scrittori imitano e fanno riferimenti, in molti modi, ad altri testi. A questo proposito, qualche studioso sostiene, infatti, che l'intertestualità è la condizione base di ogni letteratura in quanto, a volte, non è una mera aggiunta con intenti decorativi o scientifici, ma un elemento essenziale nel concepire e comporre il testo stesso⁸. Nella scrit-

⁸ Cfr. LODGE D., *L'arte della narrativa*, tr. it. Bompiani,

tura il concepimento, prima, e la composizione, poi, possono essere considerati già intrisi di commerci mimetici, di intersezioni più o meno dichiarate. L'originalità conclamata comincia ad apparire come un'illusione: necessaria e dolorosa, nello stesso tempo. "A dirlo è facile, a leggerlo è facile, *ma che l'originale sia la conseguenza delle copie, delle simulazioni alla fine è doloroso*. Questo dolore, che è il più grande che vi sia, è la scoperta che le copie, le contraffazioni, i supplementi, le simulazioni intrattengono un insidioso rapporto con quello che noi siamo"⁹.

D'altra parte, sia il *con-cepire*, che il *com-porre* presuppongono un qualche *medium* espressivo prefissato (per esempio un linguaggio musicale, pittorico, letterario, etc.): un serbatoio di esperienze precedenti e collaterali, nonché continue riproposizioni, ricomposizioni e cambiamenti – in "ordini diversi" – di elementi già noti. Tutto ciò al fine di esprimere un differente modo di apprenderli e studiarli. La *com-presenza* di altri soggetti, in tutta questa esperienza, è tanto evidente, da essere cancellata dalla percezione comune; cancellata con un semplicissimo meccanismo: prima, data per scontata; poi, dimenticata e, poi ancora, negata. Ci sono state epoche, però, nelle quali l'imitazione non è stata così "dimenti-

Milano 1995.

⁹ GARGANI A. G., *Il testo del tempo*, Laterza, Roma-Bari 1992, p.36.

cata" e la cultura dominante non ha ratificata tale "dimenticanza". In ambito estetico, per esempio, fino a tutto il settecento era dato, invece, per scontato che le belle arti potessero essere apprese ed esercitate, unicamente attraverso la copiatura della natura e dei modelli del passato.

Da tutto ciò deriva che l'imitazione è uno dei vincoli più forti dell'umanità: si concretizza – come sostiene il già citato Burke – in una reciproca duttilità, malleabilità e condiscendenza che, spontaneamente, gli uomini provano l'un l'altro e nella quale la pittura e le altre arti trovano una base per il proprio sviluppo e la propria espansione¹⁰. Sulla necessità e sull'importanza di imitare, comunque, anche la Rivoluzione Francese concordava: infatti, dal febbraio del 1793, venne riservato agli artisti l'accesso gratuito al Museo del Louvre, affinché potessero esercitarsi a "copiare" le opere esposte. Accanto a questa importanza dell'imitazione, veniva posto esplicitamente anche un riconoscimento del potere e della responsabilità (per esempio nel lancio e nell'affermazione delle mode¹¹) che quest'attività

¹⁰ Cfr. BURKE E., *Inchiesta sul Bello e sul Sublime*, cit., p. 80.

¹¹ Sul rapporto tra moda ed imitazione, così si esprimeva Kant: "Una tendenza naturale dell'uomo è quella di paragonarsi nel proprio contegno con persone di maggiore autorità (il fanciullo con l'adulto, l'inferiore con il superiore) e di imitarne le maniere. Una legge di questa imitazione, per non apparire da meno degli altri anche in ciò per cui non si ha

costituisce nei rapporti umani. In altri termini, si punta l'attenzione sulle conseguenze dell'imitazione, sul potere di creare dei modelli e sulla responsabilità nello sceglierli.

Intorno alla metà dell'ottocento, in piena epoca romantica, acquista valore un'idea che svaluta l'imitazione. E annuncia una creatività basata su un'originalità, che diventa presto un mito. Ogni volta che si dipinge, si scrive, si scolpisce e si progetta appare necessario che si riparta da zero, che si mettano da parte gli stili storici per inventare e far affermare gli stili contemporanei. Accanto al mito dell'*originalità* compare anche il mito del *nuovo* che, dopo qualche alterna vicenda, si affermerà fra la fine dell'ottocento e l'inizio del novecento (basti pensare al movimento *futurista*). Il *nuovo*, però, come è ovvio, non può essere esente da elementi imitativi, da memorie storiche dalle quali sorgere, da sfondi sui quali – per contrasto – apparire. La “copia” diretta (dei testi, in auge nel medioevo) viene evitata, ma dal lavoro creativo – di qualsiasi genere sia – non posso-

alcun riguardo all'utile, si dice moda.”: KANT I., *Antropologia pragmatica*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1969, p.134. Kant considera le mode forme di vanità e “mutevoli maniere di vivere”: Idem, p.135. Nell'essere vanità, e non una questione di gusto, risiede anche la caratteristica competitiva della moda: “Dunque la moda non è propriamente una questione di gusto (perché essa può essere molto contraria al buon gusto), ma di semplice vanità nell'essere segnalato e di gara nel superarsi vicendevolmente”: Ibidem.

no sparire gli elementi derivati da altri generi di lavoro. Il metodo scientifico stesso, esteso anche alle cosiddette scienze umane, riesce sempre meglio a far emergere precisamente ciò che si attinge dagli altri e dal passato, attraverso il rendere manifesti la citazione, il riferimento, lo spunto e perfino l'ispirazione di ogni lavoro "originale".

Anche le dittature del novecento, nel presentarsi sul palcoscenico della storia, pretendono di essere considerate come completamente "nuove"; così, e non per caso, si imitano pedissequamente nel cancellare la storia, attraverso i roghi di libri. In questo modo capovolgono la lezione più importante della capacità narrativa umana: quella per cui, se si vuol fare qualcosa di nuovo, bisogna prima conoscere il passato.

2

L'IMITAZIONE ALLO SPECCHIO

Neuroni specchio

Il nostro interesse per l'imitazione è unicamente in vista della formazione. È necessario, perciò, che, a proposito dell'imitazione, si dia la parola a Girard. Egli adotta il termine "mimesi", al posto di "imitazione", poiché l'uso ordinario del termine "imitazione" non esplicita, necessariamente, l'aspetto di conflittualità violenta che, per Girard, è intrinseco all'imitazione stessa. Per rendere concepibile questa caratteristica egli propone di usare la parola "mimesi": "invece del termine sterile di *imitazione*, adopero dunque il termine greco di *mimesis* ... Il solo interesse del termine greco è che rende concepibile l'aspetto conflittuale dell'imitazione pur non rivelandone mai la causa"¹. Il fatto, poi, che, da un lato, la formazione non possa fare a meno dell'imitazione, e che, dall'altro lato, l'imitazione abbia un corrispettivo nelle ricerche neurologiche – anche in riferimento al desiderio² e alla violenza³ imita-

¹ GIRARD R., *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*, cit., p.35.

² Esistono ormai studi neuroscientifici che dimostrano che il sistema dei neuroni specchio è coinvolto nel desiderare qualcosa che percepiamo essere bramato da un altro: cfr.

tivi, come già annunciava Girard – apre ulteriormente l’orizzonte delle questioni e allarga le basi di questo interesse verso l’imitazione, la quale gioca un ruolo determinante, in bene ed in male, nella formazione e nella de-formazione.

L’imitazione, come detto sopra, ha un corrispettivo nella neurologia: ossia, nel cervello ci sono i cosiddetti *neuroni specchio*, i quali si sono dimostrati indispensabili per imitare e per comprendere le azioni altrui e proprie.

Essi furono scoperti prima nel cervello delle scimmie e, poi, in quello dell’uomo. Le ricerche neurologiche hanno accertato che nella corteccia cerebrale delle scimmie – che, nel loro insieme, possiamo denominare “scimmia x” – i neuroni specchio si attivano nei seguenti due casi:

- quando è direttamente essa che compie un proprio movimento, per esempio prende un oggetto, mangia, etc.;

Lo vuoi? Anch’io! Ecco come si contagia il desiderio in: http://www.lescienze.it/news/2012/08/04/news/neuroscienza_desiderio_mimetico_neuroni_specchio_valutazione_valore-1194628/, 4/8/2012.

³ “Ipotizzo che i neuroni specchio possano anche essere molto importanti nella violenza imitativa indotta da quella presentata dai media, e alcune evidenze preliminari lasciano credere che i neuroni specchio siano significativi in varie forme di identificazione sociale, tra cui l’appartenenza a un partito politico”: IACOBONI M., *I neuroni specchio*. Come capiamo ciò che fanno gli altri, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2008, p.14.

- e di nuovo, quando essa, pur rimanendo fisicamente immobile:
 - a) guarda un'altra scimmia (chiamiamola "scimmia y"), che compie una propria azione: per esempio afferra qualcosa, oppure beve, etc.;
 - b) guarda un uomo che fa un proprio movimento: per esempio, il movimento di alzarsi e di afferrare qualcosa.

Nei sopraddetti due casi (a-b), i neuroni specchio di questa "scimmia x", dunque, anche se essa è perfettamente immobile, si attivano semplicemente perché essa ha lo sguardo rivolto a qualche altra scimmia o a qualche uomo che si sta muovendo.

Quando poi l'identica "scimmia x" tiene fissi gli occhi su un uomo – il quale, però, non fa, con il proprio corpo movimenti "estesi", ma si limita a maneggiare uno strumento (un paio di pinze, un telecomando, etc.) con cui sta manipolando un qualche oggetto (fil di ferro, trenino elettrico, etc.) – in tal caso risulta che i neuroni specchio non si attivano affatto. Essi, dunque, nell'attivarsi, manifestano una preferenza innata per i movimenti compiuti da esseri viventi, piuttosto che per i movimenti messi in atto tramite protesi meccaniche.

L'esistenza dei neuroni specchio, dopo che nelle scimmie, fu scoperta anche nell'uomo. E l'ambito formativo, conoscendo già l'importanza

dell'imitazione, prestò il massimo interesse al duplice fatto, che:

- i neuroni specchio sono indispensabili per imitare e comprendere le azioni altrui e le proprie;
- la loro esistenza dimostra che la capacità di imitare è profondamente radicata nel cervello umano.

A costo di apparire eccessivi, si ribadisce che questa loro indispensabilità – funzionale, non vagamente o genericamente, ma proprio come “condicio sine qua non”, all’imitare e comprendere le azioni proprie ed altrui – dimostra che non soltanto la loro esistenza, ma anche la stessa umana capacità di imitare è profondamente radicata nel cervello umano.

Le ricerche neurologiche hanno evidenziato che quando un uomo osserva un proprio simile, che sta compiendo un movimento (per esempio, alzarsi da una sedia), contestualmente il cervello dell’osservatore si prepara – senza che di questo si abbia consapevolezza da parte dell’osservatore – ad imitarlo. Infatti, un gruppo di neuroni, nella corteccia pre-motoria dell’osservatore, conferisce una codificazione all’azione osservata. Questo “codice” – di cui i neuroni specchio, durante l’osservazione stessa, “dotano” l’azione osservata e la corteccia cerebrale pre-motoria dell’osservatore – permette immediatamente a costui di

eseguirla, imitarla, ripeterla, subito dopo in proprio, autonomamente.

L'uomo compie azioni non soltanto con le proprie membra, con i propri arti, ma anche servendosi di strumenti a lui esterni (un sasso, un paio di pinze, un coltello, un pennello, etc.). Non va dimenticato che l'"abilità di imitare" è stata ed è un requisito per sviluppare l'uso di strumenti. Questi strumenti "non fanno corpo" con l'uomo, ma – da lui gestiti, manipolati – sono stati determinanti per svolte epocali (in bene e in male) nella storia e civiltà umane.

L'umanità, infatti, differentemente dalle scimmie, si è evoluta tramite e verso l'utilizzo degli strumenti tecnologici. Perciò si è aperta una questione notevole per la formazione e lo sviluppo dell'umanità. Diventava, allora, importante capire se, negli uomini, i neuroni specchio avessero un comportamento diverso da quello che hanno nelle scimmie – ossia se si attivassero – qualora l'osservatore percepisse movimenti di altri uomini o percepisse azioni compiute unicamente tramite, per esempio, un braccio meccanico (un robot). Alcuni neuroscienziati inglesi⁴ hanno sottoposto soggetti volontari ad una tomografia per controllare l'attività dei loro neuro-

⁴ Umberto Costiello e colleghi della Royal Holloway, Università di Londra nel Surrey: cfr. *Imitazione inconscia*, in: http://www.lescienze.it/news/2004/01/28/news/imitazione_inconscia-587034/, 28/1/2004.

ni specchio sia mentre guardavano altre persone che sollevavano un oggetto, sia mentre osservavano un soggetto che manipolava un altro oggetto, tramite un braccio meccanico. I risultati ottenuti dimostrano che, anche negli uomini, i neuroni specchio si mettono in attività soltanto quando l'oggetto è mosso o sollevato direttamente da una persona, mentre rimangono inattivi quando è uno strumento che, tramite un supporto protesico⁵, manipola un altro oggetto.

Muoversi e percepire

L'imitazione, dunque, ha una storia biologica ed un riscontro neurologico. Tale riscontro va calato nella specificità dei rapporti intersoggettivi che sono peculiari dell'umanità. Questa specificità – propria dei rapporti intersoggettivi – ha attribuito un particolare valore quantitativo e qualitativo anche all'imitazione. Infatti, anche la cultura e la formazione sono sorte prioritariamente su questa base intersoggettiva, la quale ha prodotto e produce anche lo sviluppo tecnologico. Ovviamente quest'ultimo non manca di influenzare, ricorsivamente, la "piattaforma" relazionale di ogni progresso tecnico. La qualità della rela-

⁵ Cfr. CRAIGHERO L., *Neuroni specchio. Vedere è fare*, Il Mulino, Bologna 2010.

zione umana, ossia anche dell'imitazione reciproca, può essere considerata come lo specchio di quella dinamica vitale che si svolge già a livello cerebrale, nell'incontro con l'altro.

La problematica dei neuroni specchio merita, quindi, di essere approfondita, anche perché può essere foriera di fertili contributi per gli orizzonti della relazionalità, calata nei processi di formazione⁶.

Innanzitutto, bisogna chiarire che i neuroni specchio consentono all'umanità una percezione, comprensione e partecipazione immediata – dei movimenti e dei suoni del proprio corpo – che ognuno di noi può condividere con gli altri. Essi si attivano sia quando si compie un'azione, sia quando la si osserva compiere da un altro. Il vero protagonista, quindi, della scoperta dei neuroni specchio è il *sistema motorio*⁷. Per molto tempo, le

⁶ Tra i riscontri, nell'ambito delle scienze umane e della pedagogia, alla scoperta dei neuroni specchio, si possono menzionare due testi: FORNARI G., TUGNOLI C., *L'apprendimento della vittima*. Implicazioni educative e culturali della teoria mimetica, Franco Angeli, Milano 2003; SANTERINI M., *Educazione morale e neuroscienze*. La coscienza dell'empatia, La Scuola, Brescia 2011. Il primo (cfr. p.19) accenna alla scoperta e la inquadra come una conferma della teoria mimetica di Girard; il secondo, oltre a rilevare la continuità tra i neuroni specchio e l'imitazione, li pone come base per una riflessione etica sull'empatia e sulle relazioni interumane.

⁷ Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*. Il cervello che agisce e i neuroni specchio, Raffaello Cortina

aree motorie della corteccia cerebrale sono state considerate prive di una valenza percettiva e cognitiva, in quanto sembrava che fossero unicamente funzionali a compiti meramente esecutivi. Infatti, le questioni del movimento sembravano soggiacere allo schema classico che va dalla percezione al movimento, passando per la cognizione (percezione-movimento-cognizione). Negli ultimi decenni si è scoperto che, in alcune aree cerebrali, vi sono neuroni che si attivano in relazione non a qualsiasi movimento, ma ad atti finalizzati e che “rispondono selettivamente alle forme e alle dimensioni degli oggetti sia quando stiamo per interagire con essi sia quando ci limitiamo a osservarli. Questi neuroni appaiono in grado di differenziare l’informazione sensoriale, selezionandola in base alle possibilità d’atto che essa offre, indipendentemente dal fatto che tali possibilità vengano concretamente realizzate o meno”⁸. Questa scoperta conferma un’acquisizione fondamentale nei processi interumani: i movimenti e le azioni, che compongono l’agire umano e, quindi, anche l’agire formativo, possono essere separati soltanto astrattamente. Questa “astrazione” – che può essere momentaneamente utile a livello concettuale – se introdotta nella relazionalità vissuta, è “menzogna” non “soltanto” eti-

Editore, Milano 2006, pp.1-22.

⁸ Idem, p.2.

ca, ma, prima ancora (ancor peggio, se fosse possibile) menzogna che inficia l'autenticità della relazionalità stessa. Ogni movimento, ogni gesto, ogni percezione, anche se involontari e inconsapevoli, sono parti di un unico agire. Anche il sistema motorio non ha a che fare con semplici movimenti, ma con azioni: infatti il movimento diventa agire tramite la differenziazione, il riconoscimento e la finalizzazione (ossia, per esempio, l'afferrare, il prendere, il raggiungere, etc.) di esso. «In sintesi, le azioni di presa e l'organizzazione motoria necessari per ottenere e mangiare un frutto sono insitamente connessi all'effettiva "comprensione" di quel frutto»⁹.

L'esperienza, che ognuno di noi fa del proprio contesto e ambiente, assume significato, prende corpo, in questo agire finalizzato che è più complesso e carico di contenuto semantico dei movimenti. Di conseguenza, viene ad essere più labile, al limite dell'evanescenza, il confine tra processi percettivi, motori e cognitivi. Percezione e azione risultano, reciprocamente, implicate in dinamiche che includono la sfera motoria, tanto nella comprensione, quanto nell'apprendimento. Anzi, si può affermare che movimento, percezione ed azione rientrano nello stesso ambito del comprendere e dell'apprendere. A chi si occupa di formazione non può sfuggire, allora, l'impor-

⁹ IACOBONI M., op. cit., p.20.

tanza di un *agire* che è anche *comprendere* ed *aprendere*. La questione torna ad essere: quali azioni (in senso ampio) mettere in cantiere per formarsi e formare?

Comprendere e comprendersi

Intanto è bene sfruttare il contributo neuroscientifico: esso, infatti, delinea una piattaforma utile alla comprensione – preconettuale e prelinguistica – che coinvolge le sfere emotive e fa da base alle capacità, tradizionalmente dette, cognitive. I neuroni specchio sono il riflesso di questa attività di comprensione, si ribadisce, preconettuale e prelinguistica. Essi mostrano che riconoscere gli altri, riconoscere il significato delle loro azioni e delle loro intenzioni – tutte esperienze che caratterizzano *ab imis* i processi formativi – hanno una base nel sistema motorio. Attraverso i neuroni specchio, il cervello umano è in grado di correlare i movimenti altrui, che osserva, ai propri, e di dare, così, a questi ultimi un significato condiviso e condivisibile. I movimenti, quindi, risultano riconoscibili senza ricorrere a ragionamenti consapevoli, ma fruendo, unicamente, delle proprie competenze motorie.

Come è noto, l'agire personale, ma soprattutto quello interpersonale e sociale, trova una base imprescindibile nelle esperienze comuni; orbene,

queste ultime possono sorgere “comuni” esattamente perché siamo dotati del sistema dei neuroni specchio. Lo stesso concepire la propria identità personale (con tutti i problemi e i dubbi che comporta) non sarebbe pensabile senza una dimensione relazionale, che consenta al singolo di fruire della possibilità di rispecchiare e di rispecchiarsi in una dimensione di gruppo, che fa da sfondo all’emergere della soggettività singola.

“Forme più o meno complicate di imitazione, di apprendimento, di comunicazione gestuale e addirittura verbale trovano, infatti, un riscontro puntuale nell’attivazione di specifici circuiti specchio. Non solo la nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata a un determinato insieme di aree caratterizzate da proprietà specchio. Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o del disgusto altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore o disgusto”¹⁰. I neuroni specchio sono un’ulteriore conferma dell’importanza della compartecipazione emotiva e cognitiva tra le persone. Essa è un presupposto di qualsiasi esperienza intersoggettiva, quindi anche formativa. In qualche modo, la relazionalità intrapersonale ed interpersonale trova un riscontro qualificato – qualitati-

¹⁰ RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., op. cit. p.4.

vamente e quantitativamente – all'interno del singolo cervello: le aree corticali, anatomicamente e funzionalmente distinte, risultano fortemente connesse tra loro non a caso o caoticamente, ma per integrare informazioni sensoriali e motorie. "In particolare, è sempre più evidente come il sistema motorio possieda una molteplicità di strutture e di funzioni tale da non poterlo più confinare al ruolo di mero esecutore passivo di comandi originati altrove"¹¹. Il sistema motorio non solo non è periferico ed isolato dalle altre attività cerebrali, ma contribuisce a quelle "traduzioni" e "trasformazioni" senso-motorie che precedono, accompagnano e seguono la comprensione e l'apprendimento.

Anche per questo non è vano pensare a forme di educazione, indirette, del sistema motorio. Dato che i neuroni specchio e gli effetti del loro agire sul sistema motorio – nonché sulle sue connessioni con le altre aree ed attività cerebrali – sono stati scoperti solo recentemente, si può pensare che esso (sistema motorio) fino ad ora sia stato "formato" solo indirettamente ed implicitamente; forse che lo si potrà "formare" in maniera esplicita e diretta?

Partendo dal modo di agire che assumiamo nei confronti degli oggetti, ci accorgiamo che li utilizziamo quasi sempre nello stesso modo.

¹¹ Idem. p.21.

L'esistenza di neuroni che rispondono ad atti motori particolari può dare una spiegazione di questo fenomeno. Un qualunque oggetto ammette un numero enorme di possibilità per essere afferrato. Nei fatti, però, ne utilizziamo soltanto alcune, poche. Queste sono quelle che cominciamo ad apprendere nell'infanzia e che sono basate sulla soddisfazione dell'insieme di azioni collegate con quella singola presa¹². Sia quell'inizio di apprendimento, sia il successo nell'agire, anche solo nei confronti degli oggetti, hanno fra le proprie concause d'origine anche il rispecchiamento (pure fra i neuroni), nell'"altro", che per il bambino è un adulto significativo. Per un adulto, invece, l'"altro" è costituito da uno o più possibili modelli: quali, fra essi, scegliere da imitare è esclusiva pertinenza di chi ha responsabilità formativa ed auto-formativa.

I neuroni si selezionano conseguentemente al successo delle azioni messe in gioco per afferrare gli oggetti. In questo modo, il sistema motorio infantile, muovendosi (quasi danzando) con il sistema motorio del prossimo, si dota di un "serbatoio" di azioni potenziali, anche in assenza di un effettivo movimento. Gli aspetti sensoriali degli oggetti vengono codificati allo stesso modo: sia che si tratti di afferrarli, sia che si tratti di guardarli senza prenderli. Prendendo come esempio

¹² Cfr. Idem, p.45.

una tazzina di caffè, “la vista della tazzina non sarebbe che una forma preliminare d’azione, una sorta di appello ad agire che, a prescindere dal fatto che venga corrisposto o meno, la caratterizza come qualcosa *da* prendere per il manico, con due dita, ecc., identificandola così in funzione delle possibilità motorie che essa racchiude”¹³.

Percepire è agire; agire è percepire

Percepiamo, dunque, perché agiamo, socialmente, e agiamo perché percepiamo. Gli echi di questa affermazione, confermata anche dalle neuroscienze, vengono da lontano: basti pensare agli studi di Piaget¹⁴ e anche a quelli della seconda cibernetica di Von Foerster¹⁵. Se riprendiamo l’esempio della tazzina, possiamo rimarcare che il vedere non soltanto guida la mano, ma esso è anche un vedere *con* la mano. Già il vedere è un fare, è un agire. Soprattutto ai bambini viene insegnato, da quella che Bruner chiamerebbe una forma di “pedagogia popolare”¹⁶, che, magari di

¹³ Idem, pp.47-48.

¹⁴ Cfr. PIAGET J., *La costruzione del reale nel bambino*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.

¹⁵ Cfr. VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astrolabio, Roma 1987.

¹⁶ Cfr. BRUNER J. S., *La cultura dell’educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.

fronte ai dolci prelibati di una pasticceria che ingenerano immediata bramosia, bisogna imparare a guardare senza toccare. Eppure, "per la nostra corteccia motoria, anche adulta, guardare e toccare sono esattamente la stessa cosa"¹⁷. Ogni volta che percepiamo un oggetto, quella medesima percezione evoca, contestualmente, i potenziali atti nei confronti di quello stesso oggetto. Questi atti, pur essendo solo potenziali, sono tutt'altro che neutri, asettici; infatti, dall'interno della propria potenzialità, proiettano dei propri significati su quell'oggetto – significati che, altrimenti, l'oggetto non potrebbe avere – e glieli attribuiscono a prescindere che questi significati vengano effettivamente messi in atto o che rimangano meramente affibbiati.

I neuroni in questione non reagiscono al semplice stimolo percettivo dell'oggetto in quanto tale, ma riflettono (ossia, ri-mandano all'oggetto e sull'oggetto) l'importanza ed il *significato* che l'oggetto ha per il soggetto¹⁸. Questa reazione ad un significato può equivalere ad una forma, sia pure pragmatica, di *comprensione*. Senza voler trascurare le operazioni di astrazione, di generalizzazione e di categorizzazione, indispensabili per l'acquisizione di più ampie capacità cognitive ed emotive, l'interazione ininterrotta tra perce-

¹⁷ CRAIGHERO L., op. cit., p.43.

¹⁸ Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.49.

zione ed azione assume un'importanza notevole anche nella costruzione del significato degli oggetti. Tra l'agire ed il percepire si colloca una condizione di implicita preparazione alle azioni immediate ed a quelle future, e questa condizione di implicita preparazione non è affatto indifferente per la formazione umana.

“La dipendenza della percezione dello spazio dalla possibilità di agire in esso è nettamente in contrasto con qualsiasi interpretazione del funzionamento del nostro cervello che attribuisca a vie separate l'elaborazione dell'azione e quella della percezione”¹⁹. Nei movimenti e negli atti, eseguiti o evocati in potenza, risiedono quelle capacità di orientare i propri gesti e movimenti nello spazio e nel tempo, quelle sequenze dell'agire che rendono se stessi ed i propri contesti compatibili, pieni di ostacoli e di risorse, con la propensione a divenire, in qualche modo, *abitabili*. Il prendere o meno un oggetto, però, non basta a formare le capacità di muoversi, di “abitare”, di costruire e di costituire, in maniera qualitativamente formativa, il mondo in cui viviamo. E soprattutto non è sufficiente perché questo mondo sia qualitativamente prospettico e migliorativo. Per questi compiti formativi ineludibili, bisogna che intervengano le capacità di *afferrare* i, sempre presunti, significati delle azioni e delle intenzio-

¹⁹ CRAIGHERO L., op. cit., p.39.

ni, sia nostre che altrui, nonché delle loro conseguenze future.

Quando un oggetto è prossimo al corpo umano, ecco che l'oggetto si rispecchia nel cervello dell'uomo; tale, infatti, è una delle opere neurologiche del cervello umano: far sì che l'oggetto si rispecchi nel cervello stesso. Ma c'è di più: questa prossimità, oltre che far rispecchiare l'oggetto nel cervello, fa sì che l'oggetto sia percepito/agito per anticipazione. Così i corpi (che sono, batesonianamente, anche menti²⁰) possono delineare lo spazio e localizzare se stessi, gli altri e le cose, se questo spazio e questa localizzazione sono finalizzati ad un scopo. Sono proprio le dinamiche delle azioni, dell'agire intenzionale ad essere coinvolte e a coinvolgere non soltanto il corpo/mente proprio, ma anche quello degli altri.

Riportando più direttamente il discorso sui neuroni specchio, ci si può chiedere, adesso in maniera più articolata, quale sia, specificamente, la loro funzione. A questo proposito, i ricercatori in campo neuroscientifico rispondono che si può parlare unicamente di interpretazioni, ossia di teorie ed ipotesi interpretative. Fra queste, una delle più congruenti con le piste di ricerca citate²¹ ed una delle più preziose, dal punto di vista for-

²⁰ Cfr. BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.

²¹ Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., pp.94-95.

mativo, è quella che lega i neuroni specchio all'esercizio dell'*immaginazione di tipo motorio*. Probabilmente non a caso, l'esempio che viene utilizzato per illustrare che cosa sia quest'immaginazione di tipo motorio riguarda una ben precisa circostanza, un ben preciso momento, interni ad un processo di formazione. Gli autori, infatti, invitano a pensare "a un allievo che immobile osserva il maestro eseguire al violino un passaggio complicato, sapendo che poi lo deve ripetere a sua volta. Per poter riprodurre i rapidi movimenti delle mani e delle dita del maestro, l'allievo deve formarsene un'immagine motoria"²². I neuroni che permettono la produzione di questo tipo di immagini motorie sarebbero, secondo questa interpretazione, gli stessi che si attivano durante la pianificazione e la preparazione dell'esecuzione dell'allievo. «In altre parole, l'attivazione dei neuroni specchio genererebbe una "rappresentazione motoria interna" dell'atto osservato, dalla quale dipenderebbe la possibilità di apprendere *via imitazione*»²³. La semplice osservazione di un atto motorio, compiuto da un altro, evoca nel cervello di chi osserva un potenziale atto motorio analogo a quello che è attivato se la stessa azione fosse, effettivamente, eseguita in prima persona. *L'atto potenziale* (di aristotelica

²² Idem, p.95.

²³ Ibidem.

memoria) è una rappresentazione motoria interna, mentre l'esecuzione effettiva è costituita da una serie concreta di movimenti.

La risonanza dei movimenti come comprensione reciproca

A questo punto, anche le ricerche neuroscientifiche puntano l'attenzione direttamente sulla questione dell'imitazione. Due sono le ipotesi in riferimento alla funzione originaria dei neuroni specchio. Una sostiene che la funzione primaria di questi neuroni sia legata esclusivamente a comportamenti di tipo imitativo. L'altra ritiene che i neuroni specchio abbiano una finalità più specifica che la mera imitazione; ossia ipotizza che i neuroni specchio costituiscano la base che rende possibile innanzitutto di riconoscere e di capire gli atti (intesi come eventi motori) degli altri e, poi, di imitarli²⁴.

In termini anche formativi, la *condicio sine qua non*, affinché ci sia imitazione, è che ogni gesto sia percepito come carico di significato, dopo essere stato differenziato, circoscritto e riconosciuto. Prima di poter imitare, infatti, bisogna tradurre in pratica quel "sapere tacito" che ci permetta di comprendere (o non comprendere) che cosa,

²⁴ Cfr. Idem, p.96.

attraverso i movimenti, l'altro, volontariamente o involontariamente, "dice". Ogni movimento, quindi, ha, almeno in potenza, un proprio significato ed è un dire qualcosa che si staglia sullo sfondo di tutti gli altri movimenti ai quali non viene dato significato. Su questo piano passa il discrimine, la linea di confine, per esempio, tra l'interpretare un movimento delle labbra come una smorfia involontaria o come l'abbozzo di un sorriso, magari inibito.

La valenza formativa di queste ricerche, allora, può essere meglio delineata se viene iscritta nel tentativo, che è auspicabile avvenga continuamente in un contesto formativo, di cogliere i "percorsi" (anche metaforici) che vanno dai "movimenti" alle "azioni" nonché alla contestuale acquisizione del significato di queste ultime. Tra un mero "movimento" ed un'"azione" non solo c'è una strada che si può o non si può "percorrere", ma c'è anche un salto di qualità interpretativo. Ogni movimento nostro e altrui diventa, in questo senso, un'azione quando le si dà un significato e si ipotizza, quindi, la sua finalizzazione.

A volte, fra persona e persona, avviene e si sperimenta una reciproca tacita comprensione: essa si basa, si fonda sull'entrare in *risonanza* dei sistemi motori²⁵ delle persone coinvolte e fa da

²⁵ L'eventualità che i neuroni specchio sottendano la fun-

piattaforma all'interazione inconsapevole tra cervelli. Due o più persone, che interagiscono, si rispecchiano reciprocamente – anche se inconsapevolmente – i movimenti del corpo, tendono ad imitarsi e a contagiarsi emotivamente²⁶. Questa risonanza si qualifica anche come un'anticipazione delle eventuali azioni che si stanno per compiere. Tale anticipazione trova riscontro cerebrale nell'attivazione neurale che, essendo una simulazione dell'azione, fa del movimento un'azione, ossia una forma motoria di anticipazione e di "riflessione" sull'azione stessa. Questa stessa risonanza è anche una conoscenza motoria di base, composta di un proprio specifico "vocabolario d'atti"²⁷, indispensabile per la conoscenza (in senso lato, più ampio) e per l'acquisizione del linguaggio: del linguaggio non verbale, prima, e del linguaggio verbale, poi. Tutto ciò dimostra come "la *comprensione* delle azioni altrui presupponga da parte dell'osservatore la stessa conoscenza motoria che regola l'esecuzione delle proprie"²⁸ azioni. Senza questa *conoscenza motoria*,

zione di risonanza non implica che altri circuiti neurali non possano assolvere lo stesso scopo: cfr. Idem, pp.101-102.

²⁶ Cfr. HATFIELD E., CACIOPPO J. T., RAPSON R. L., *Il contagio emotivo*. L'incidenza delle emozioni nei rapporti con gli altri, tr. it. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1997, pp.11-56.

²⁷ Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., pp.44-48.

²⁸ Idem, p.98.

sarebbe proprio impossibile comprendere l'azione, che cosa la differenzia dal movimento e come l'azione stessa possa essere interpretata. Ovviamente, una tale conoscenza motoria – frutto della risonanza reciproca dei movimenti – è sempre inseparabile dalla comprensione e dalla conoscenza (che diviene un'*auto-conoscenza*) dei propri atti.

Simulazione ed imitazione

Il poter padroneggiare il significato dei propri movimenti e dei propri atti è connesso strettamente alla loro finalizzazione e, quindi, all'anticipazione delle loro possibili conseguenze. Questa stessa capacità – finalizzare gli atti ed anticiparne le possibili conseguenze – è garanzia di una comprensione immediata, la cui qualità è tacitamente e costantemente formata o deformata nell'interazione con gli altri. I significati contenuti nel "vocabolario d'atti", infatti, non sono immobili nel tempo. L'interpretazione dei movimenti, che li trasforma in azioni, nella vita umana, comincia, si sviluppa e si trasforma su base relazionale. Alcune interpretazioni diventano, nel tempo e a seconda delle esperienze vissute, più presenti di altre; e dove la presenza di queste interpretazioni diviene onnicomprensiva e totalizzante, in bene o in male, elimina le altre. Da

una parte, quindi, ci si forma ad anticipare l'azione altrui e nostra, osservando i movimenti nostri e altrui; dall'altra, è costante il rischio di interpretare movimenti diversi come un'unica azione. L'interpretazione è, quindi, deformante quando i movimenti sono compresi in una maniera indebitamente predisposta da un'unica interpretazione. Mentre è formativa quando a qualsiasi movimento interattivo offre il contesto in cui esso possa vedere se stesso e far evolvere se stesso in una maniera validamente nuova e, quindi, sempre rinnovante.

Nella prefigurazione e nell'anticipazione dell'azione sono coinvolte, anche indirettamente, tutta una serie di ambiti relazionali, di cui i processi di formazione si occupano. Le risonanze motorie inconsapevoli, infatti, possono essere, allo stesso tempo, il riscontro di un contesto relazionale e le premesse relazionali del contesto stesso.

Gli atti motori, che vengono interpretati in vista di un significato, infatti, sono parte di vere e proprie serie di atti, definite, dai neuroscienziati, "catene motorie"²⁹. Tali sequenze³⁰ sono importanti anche perché comportano una riflessione

²⁹ Cfr. Idem, p.110.

³⁰ A proposito della possibilità di compiere sequenze di atti fluidamente, Lurija le descrive poeticamente come "melodie cinetiche": cfr. LURIJA A. R., *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1990.

sul loro essere sempre concatenate e – proprio nello “scegliere” le concatenazioni – finalizzate. Il punto di arrivo della loro finalizzazione diventa pure il loro significato. Ossia, il significato di un atto motorio s’identifica con il fine di quello stesso atto.

Gli studi, le ricerche e gli esperimenti sui neuroni specchio dell’uomo mettono in luce una particolarità di rilevante interesse. Il sistema dei neuroni specchio dell’uomo è, in un certo senso, ancora più sviluppato che nella scimmia. Infatti tale sistema “non necessita di un’effettiva interazione con gli oggetti, attivandosi anche quando l’azione è semplicemente mimata”³¹, ed è capace di codificare e di dare un significato sia a un certo tipo di atto, sia alla sequenza di movimenti che lo compongono. I neuroni delle scimmie, invece, non si attivano davanti a movimenti mimati. Che i neuroni specchio si attivino anche qualora una certa azione sia messa in atto per simulazione o “per finta” consente tutta una serie di potenzialità relazionali e di apprendimento, indispensabili per i processi formativi. La capacità di “fingere” (nel senso etimologico di forgiare e plasmare) permette all’umanità di “costruire” tutta una serie di contesti intermedi, imprescindibili per comunicare contenuti cognitivi e vissuti emo-

³¹ RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.121.

tivi. Esercitare simulazioni mentali ha un'importanza enorme per l'apprendimento umano: significa vivere, dentro e fuori di sé, qualcosa di somigliante e nello stesso tempo diverso da una certa realtà. Qualcosa che non è fagocitato dalla somiglianza, ma non è neanche tanto diverso da non potersi commisurare e confrontare con essa. I contesti intermedi vivono della relazione di differenza dalla realtà, presa in considerazione, e, proprio tramite questa differenza/relazione influiscono su di essa³². I neuro-scienziati parlano a questo proposito di *embodied simulation*³³, di simulazione incarnata. Le modalità di orientamento e di sviluppo dell'apprendimento e di attraversamento di questi contesti "simulati" – che hanno sempre una potenzialità relazionale – costituiscono, ancora una volta, un compito formativo.

Il proprio coinvolgimento nei movimenti e nelle azioni altrui consente di capirle e di capire se stessi, anche attraverso una simulazione, una parodia, una "brutta (o bella) copia" di quelle stesse sequenze di movimenti e di atti. Decifrare il significato di "eventi motori", che si osservano,

³² Cfr. IACONO A. M., *L'illusione e il sostituto*. Riprodurre, imitare, rappresentare, Bruno Mondadori, Milano 2010, in particolare il capitolo: *Mondi intermedi*, pp.67-87.

³³ Cfr. GALLESSE V., SINIGAGLIA C., *What is so special about embodied simulation?*, in *Trend in Cognitive Sciences*, vol.15, novembre 2011, pp.512-519.

vuol dire comprenderli in termini di azioni e di intenzioni. Anche le intenzioni con cui si compie un movimento vengono codificate – da chi compie il movimento e decodificate da chi lo guarda – attraverso l’anticipazione di possibili atti successivi. E questa comprensione avviene senza un *medium* linguistico e concettuale (il linguaggio verbale), ma si fonda su una conoscenza motoria profonda, che condiziona la nostra capacità di agire e la rende, tacitamente, “sapiente”.

La comprensione dei gesti e delle intenzioni altrui

Tutto questo discorso, affrontato in vista e nella prospettiva dei processi di formazione, non vuole sostenere – ovviamente – che la comprensione dell’agire proprio e altrui possa passare soltanto attraverso i neuroni specchio. Vuole, però, attirare l’attenzione su quanto sia profondo il livello in cui la comprensione, propria e altrui, è collocata e quanto l’evoluzione biologica e culturale abbia “investito” nel cercare di “indovinare”, di intuire in quale reciprocità sussistano ed operino credenze, aspettative, desideri, passioni, emozioni e sentimenti più o meno evidenti. Una parte considerevole dell’agire sociale è volto, per tutta la vita, a formare ipotesi e idee su quello che gli altri hanno in “mente”, quello che prova-

no, per potersi regolare di conseguenza. Per anni, per secoli è stato dato a questa attività uno spessore esclusivamente intellettuale. Tale impostazione ha, però, escluso tutta la parte più originaria e magmatica delle nostre modalità di reciproca relazione, formazione e trasformazione. Le ricerche neurologiche non disconoscono lo spessore intellettuale di cui si alimenta la sopraddetta tensione – la quale è talmente potente da sembrare un istinto – dell'uomo a fare ipotesi. Consigliano di fondarla non più unicamente sui movimenti, sui gesti e sui contenuti mentali altrui³⁴, ma anche sul sistema motorio del cervello umano: in tal modo è di più immediata comprensione il parallelismo fra il processo evolutivo, e filogenetico, di "ominizzazione" ed il processo educativo-culturale, ed ontogenetico, di umanizzazione. In altri termini, l'uomo – inteso come specie – si è evoluto anche attraverso quella specifica forma che consiste sia nella relazionalità tra o dei movimenti, sia nella comprensione reciproca dei movimenti stessi. Infatti ha imparato a dare un significato a tali movimenti. Questi significati sono diventati un campo elettivo per ogni cultura e per ogni formazione. I significati, infatti, non so-

³⁴ "La capacità di esplorare il significato delle azioni altrui è connessa in maniera cruciale alla capacità del bambino di etichettare e dare significato alla propria esperienza.": FONAGY P., *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2002, p.159.

no soltanto la premessa statica e sempre identica a partire dalla quale il singolo si sviluppa, ma sono anche la base che ogni singolo può contribuire a trasformare. Ovviamente che l'ontogenesi ripercorra velocemente la filogenesi non è sufficiente a far scattare la scintilla di una reciproca comprensione umana: questa si può realizzare solo all'interno di un contesto relazionale che dia significato creativo alle parole ed ai gesti delle persone.

La comprensione non s'improwvisa. Al contrario, ha bisogno di essere formata, costruita, di essere protetta, ha bisogno di essere attesa e di saper attendere, ha bisogno di venire dotata della capacità e del desiderio di comprendere e di essere compresa (non è un gioco di parole). Senza tale previa – ed imprescindibile – formazione *ad hoc* non ci può essere comprensione. È importante formare, prendersi cura e costruire la capacità e il desiderio di comprendere e di essere compresi. Non si può dare per scontato che una facoltà umana così importante emerga da sola. Non si può lasciare a se stessi quelle persone – bambini e no – che non si aspettano di essere ascoltati e compresi. Le aspettative di comprensione, a volte, vengono deluse. Ma se esse fossero sistematicamente frustrate, verrebbe meno una fra le più potenti motivazioni che spingono a comprendere ed a comprendersi: non si realizzerebbero le proprie aspettative sull'intelligibilità del mondo in

cui viviamo; e quanto più l'intelligibilità del mondo ci vien meno, tanto più diventa radicale l'impossibilità ad intendersi. L'intelligibilità del mondo ed il comprendersi aumentano insieme e diminuiscono insieme.

Come già detto, il cercare di comprendere i gesti e le intenzioni altrui – ricerca che (ricordiamolo) parte dalla percezione dei movimenti – è anche un serbatoio di energia e di forze, di potenzialità e di virtualità che continuano ad emanare i propri messaggi e di cui non è più possibile ignorare, soprattutto nella pratica formativa quotidiana, l'esistenza. Nell'ambito delle relazioni, i gesti possono anche non stare per qualcosa'altro – il che necessiterebbe di una mediazione linguistico-concettuale per la comprensione –, possono già assumere un significato in se stessi, possono essere quel "qualcosa" (a volte di "altro") che noi ci aspettiamo di capire, capiamo o crediamo di capire. La storia di ogni gesto è una storia di relazioni che influenza le azioni future. L'aspettarsi di capire qualcosa, in un certo modo, può creare proprio quella "comprensione" *ad hoc*. Ecco perché è importantissimo formare alle aspettative, formare a quali aspettative considerare valide per il futuro.

Ogni gesto, quindi, pone in essere la propria storia di relazioni con i contesti del mondo, il proprio modo di percepirli, di vederli, di sentirli, nonché il come si è formato questo modo di per-

cepirli. Tutti questi elementi *alludono* e sono in attesa di una conferma o meno dagli ambienti che la persona ritiene più significativi. In ogni gesto riecheggia la qualità della vita di chi agisce in un determinato momento storico. “Prendiamo un gesto di collera o di minaccia: per comprenderlo, io non ho bisogno di ricordare i sentimenti che ho provato quando eseguivo per conto mio i medesimi gesti. Conosco malissimo, dall’interno, la mimica della collera, e quindi all’associazione per somiglianza o al ragionamento per analogia mancherebbe un elemento decisivo; del resto, non percepisco la collera o la minaccia come un fatto psichico nascosto dietro il gesto, leggo la collera nel gesto, il gesto mi *fa pensare* alla collera, ma è la collera stessa. Con tutto ciò il senso del gesto non è percepito come lo è, per esempio, il colore del tappeto. Se esso mi fosse dato come una cosa, non potremmo spiegarci perché la mia comprensione dei gesti si limiti perlopiù a gesti umani”³⁵.

La comprensione di un gesto si basa sulla reciprocità³⁶ e sull’interazione delle intenzioni e

³⁵ MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1980, pp.255-256.

³⁶ “La comunicazione o la comprensione dei gesti è resa possibile dalla reciprocità delle mie intenzioni e dei gesti altrui, dei miei gesti e delle intenzioni leggibili nella condotta altrui. Tutto avviene come se l’intenzione dell’altro abitasse il mio corpo o come se le mie intenzioni abitassero il

delle azioni. Osservare l'altro non è mai un atto passivo: implica una chiave di lettura profonda, la quale renda la stessa osservazione un'azione potenziale, causata dall'attivazione dei neuroni specchio. Tale chiave di lettura profonda è, in ogni osservatore, la *simulazione incarnata* di quell'azione o di quell'insieme di azioni. La presenza e l'attività dei neuroni specchio, dunque, conferma quello che la fenomenologia di Merleau-Ponty aveva già annunciato³⁷, ossia che i gesti nostri e altrui appaiono iscritti e contestualizzati in uno spazio d'azione reciprocamente coinvolgente e condiviso. La "costruzione" (anche implicita) di questo spazio, che è imprescindibile per fare formazione, riporta alla dinamica interattiva e speculare dell'imitazione. Vedere qualcuno che compie un atto o una sequenza di atti implica, come già detto sopra, la *simulazione incarnata* di quell'atto o di quella sequenza di atti. Così quell'azione oppure quella concatenazione di azioni acquista un immediato significato per

suo.": Idem, p.256.

³⁷ Rivalutare il movimento equivale a riconsiderare il ruolo della corporeità anche nell'educazione delle capacità superiori della consapevolezza, ricordando che "la motilità non è quindi un'ancella della coscienza": Idem, p.194. Cfr. anche GALLESE V., *Corpo vivo, simulazione incarnata, intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in CAPPUCCIO M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2006, pp. 293-326.

chi osserva. Tale significato non è mai neutrale, indifferente. Al contrario è deciso e selezionato. Questa scelta richiede una responsabilità di non immediata individuazione – da formare continuamente – che comincia da quel *fare* che è già il percepire.

3

RISPECCHIAMENTI ED APPRENDIMENTI

Vocabolario di atti e di significati

Fra le innumerevoli sfumature di significato che il termine “imitazione” assume nei processi di apprendimento¹, due di esse sono di particolare importanza per i processi formativi stessi e spesso si intersecano e si sovrappongono l’una all’altra. Una, più restrittiva, intende l’imitazione come la mera capacità di replicare un atto – un unico atto – potenzialmente realizzabile, dopo averlo osservato, mentre viene compiuto da qualcun altro; l’altra, più ampia, interpreta l’imitazione come acquisizione – sempre tramite l’osservazione rivolta ad altri – non soltanto di un unico loro atto, ma anche del contesto funzionale al compimento di quell’azione, nonché acquisizione delle sequenze di azioni imitate.

Per ora, comunque, è importante cercare di capire, continuando a seguire le indicazioni provenienti dai neuroni specchio, come è possibile

¹ Per la concezione di apprendimento inteso come attraversamento di livelli di realtà, attraverso una teoria dei livelli logici e relazionali cfr. BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 2000; MILELLA M., *La rete nascosta*. Per una relazionalità formativa, Cleup, Padova 1998.

far corrispondere un nostro atto (anche solo motorio) con quello eseguito da un altro e come è possibile che, nel contempo di questa corrispondenza, avvenga anche un'acquisizione di competenze nuove – ossia non previste dal nostro “vocabolario d'atti e di significati” – necessaria affinché ci sia apprendimento. In sintesi, la domanda è: come è possibile acquisire nuove capacità di agire che integrino abilità di movimento, di comprendere significati e di dare ad essi valenze emotive e cognitive?

Infatti, poiché l'attività dei neuroni specchio è vincolata ad un “vocabolario d'atti” che regola il riconoscimento, l'organizzazione e l'esecuzione dei movimenti, anticipando diverse possibilità di azione, succede che certi gesti di qualcuno non facciano parte del “vocabolario d'atti” di qualcun altro. Questo non implica che il secondo non possa comprendere i gesti e le intenzioni del primo. Soltanto che la comprensione di questo secondo soggetto non fruirà di un retroterra immediato, costituito dalla “conoscenza” e dalla “sapienza” motoria. Infatti, la comprensione intellettuale di un'azione o di una sequenza di azioni non implica il coinvolgimento in prima persona ed immediato in quell'azione. La “conoscenza motoria”, invece, ha assoluta necessità di tale coinvolgimento; proprio in forza di esso, permette di sentirsi *come se* il gesto osservato fosse compiuto da chi lo guarda. Capire intellettualmente

non coinvolge la propria corporeità; invece, conoscere attraverso il proprio sistema motorio pone già all'interno del coinvolgimento corporeo.

La possibilità e la capacità di ripetere un movimento, un gesto, un'azione o un pensiero, etc. permettono che ci sia l'auto-imitazione, la costruzione e la condivisione delle premesse previe all'imitazione, nonché la formazione, addirittura, ad una quasi impossibilità a non imitare, ossia tutto quell'insieme di comportamenti che chiamiamo abitudini. Apprendiamo, dunque, imitando e poiché, soprattutto in età adulta, dovremmo imparare anche da noi stessi, ci auto-imitiamo. Ogni qualvolta l'imitazione e l'auto-imitazione sono date per scontate ci siamo *abituati* ad esse.

Imitazioni ed apprendimenti

L'imitazione, nella sua prima accezione – ossia come capacità di replicare un atto che si vede eseguire da parte di un altro – è resa possibile dalla somiglianza tra l'atto osservato e quello presente nel patrimonio motorio dell'osservatore. Questa somiglianza è chiamata *schema rappresentazionale comune*² e non va considerato in maniera

² Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.137.

astratta, ma “come un meccanismo di trasformazione delle informazioni visive in atti motori potenziali”³.

Anche nella sua seconda accezione – ossia come capacità di acquisire un contesto nuovo di azione, come capacità di *apprendere* per imitazione – l’imitazione dipende dai neuroni specchio. Ma, in questa seconda accezione, necessita di un sistema di “controllo” su di essa stessa. “E questo controllo deve essere duplice: facilitatorio e inibitorio. Deve facilitare il passaggio dall’azione potenziale, codificata dai neuroni specchio, all’esecuzione dell’atto motorio vero e proprio, qualora ciò sia utile all’osservatore; ma deve essere anche in grado di bloccare un simile passaggio. Diversamente, la vista di qualunque atto motorio dovrebbe immediatamente tradursi nella replica di esso. Per nostra fortuna non è così”⁴. Questo “controllo” impedisce, dunque, che si sia automaticamente prigionieri della propria tendenza, innata e coattiva, a replicare ciò che percepiamo. È un controllo liberatorio. Tale controllo, se non è

³ Ibidem. È interessante notare che l’imitazione dei gesti, in alcuni casi, rispetta la stessa inversione spaziale che produce appunto uno specchio: “Per averne un’idea il lettore provi a dire a un amico (o a un’amica) che ha una macchia sul volto e ne indichi la posizione toccando con la mano destra la propria guancia destra: vedrà che l’amico (o l’amica) si pulirà la guancia sinistra con la mano sinistra!”: Idem, p.140.

⁴ Idem, p.145.

formato scrupolosamente e quotidianamente, risulta estremamente fragile. E, comunque, esistono situazioni in cui il “controllo” sull'imitazione si affievolisce: per esempio, già Darwin notava che ci sono comportamenti che denunciano una chiara risonanza motoria nel pubblico, che segue gare sportive, mentre muove i propri arti, in corrispondenza con i movimenti degli atleti⁵. La partecipazione emotiva, quindi, può far mettere in atto movimenti imitativi che sarebbero rimasti, altrimenti, allo stato potenziale. E per orientare una tale partecipazione emotiva, in maniera formativa, non basta un controllo nell'immediato, che si rivela subito labile; è necessario un lavoro continuo sui propri e sugli altrui contesti di relazione, in modo tale da apprendere come vivervi i continui contagi delle emozioni.

Quello che per i neuroscienziati è un meccanismo di controllo sull'imitazione, costituisce invece, per gli operatori della formazione, un esercitarsi – lungo tutto l'arco della vita – nelle varie possibilità di scegliere se, perché, come, chi e quando imitare; un esercitarsi, quindi, nelle varie possibilità di schierarsi.

Il problema formativo – inerente al substrato neurofisiologico dell'imitazione, e, quindi, connesso anche alle spiegazioni di esso – è nel pas-

⁵ Cfr. DARWIN C. R., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, tr. it. Boringhieri, Torino 1982, p. 143.

saggio dal movimento al significato di quello stesso movimento, fino ad arrivare anche a comprendere tale significato. Il percepire un movimento, il catalogarlo come un gesto ed il comprenderne il significato fanno già parte di un agire non soltanto schierato, ma anche – in un certo senso – già eticamente orientato. Questa prospettiva pone in una luce diversa anche la più generale questione delle diverse modalità di comunicazione umana.

Un conto è imitare un'azione ed inviare intenzionalmente una comunicazione; un conto è comprendere un'azione ed una comunicazione. I rispettivi processi, infatti, sono diversi. Entrambi i processi, però, hanno una base comune che codifica, in un formato comune, le informazioni sensoriali e motorie relative ad un solo atto oppure relative ad un "gesto", termine con cui s'intende un insieme – una sequenza – di atti. Tali significati (ossia le sopradette informazioni sensoriali e motorie) sono dotati di una propria strutturale interconnessione, determinata dall'insorgenza di quello "spazio condiviso" che è la struttura, il sistema e la dinamica dei neuroni specchio.

Come appena sopra anticipato, per "gesto" si intende una sequenza di atti corporei, facciali, manuali e verbali. Perciò, tra il riconoscere un singolo atto ed il comprendere un gesto permane uno iato notevole. Ma può avvenire che, alla vi-

sta di un unico movimento altrui, noi accenniamo, anche involontariamente, lo stesso movimento. Se questo accenno viene colto, anche inconsapevolmente, dal nostro interlocutore, già si realizza una circolarità di risonanze gestuali e di reciproche interazioni; questa circolarità (per esempio fra avventori che in un ristorante siedono a tavolini differenti) potrebbe tranquillamente proseguire senza mai arrivare a comunicazioni più esplicitamente, intenzionali, concettuali e verbali.

È chiaro, a questo punto, che i gesti “conversano” tra loro rispondendosi e risuonando⁶ ben al di sopra e al di sotto della nostra consapevolezza e intenzionalità. Questa “conversazione” è composta di reciproche e mutue calibrizioni e ricalibrizioni che conferiscono ai gesti un'importanza sociale e che sono in grado di prefigurare e anticipare forme di comunicazione più esplicitamente intenzionali. E proprio per rendere possibili le comunicazioni esplicitamente intenzionali, “occorre la capacità di controllare il proprio sistema dei neuroni specchio e di incorporare nella propria conoscenza motoria gli effetti che i gesti hanno sulla condotta altrui, così da poterli riconoscere una volta che essi siano compiuti da

⁶ Sul rapporto tra la risonanza e il contagio emotivo cfr. HATFIELD E., CACIOPPO J. T., RAPSON R. L., op. cit. e cfr. IACOBONI M., op. cit.

altri”⁷. L’incorporare nella propria conoscenza motoria gli effetti dei nostri gesti sui comportamenti altrui, oltre che servire a riconoscere quei gesti, quando altre persone li mettono in atto, assume una grandissima importanza nella formazione di una persona lungo tutto l’arco di vita. Si può dire che la storia di ogni persona ed il modo di darle significato sono “scritti” proprio nelle corporeità e si “leggono” nei dialoghi tra i corpi.

Emozioni ed imitazioni

I gesti, le azioni e le comunicazioni – in qualunque maniera ed in qualunque contesto si presentino – mai vi si presentano privi di significato e di valenza emotiva. Anzi, proprio i movimenti ed i gesti sono i linguaggi privilegiati sia dalle emozioni che dalle relazioni. Ed anche le emozioni sono frutto di un apprendimento imitativo. Sono le emozioni, infatti, che ci consentono di affrontare e di dirimere tutta una serie di scelte, che altrimenti ci paralizzerebbero. Per secoli le emozioni sono state considerate in antitesi alle capacità decisionali, sono state dipinte come ciò che inibisce le scelte. Al contrario – come anche le neuroscienze sostengono – è soltanto l’eccesso di

⁷ RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.149.

emozioni a bloccare le capacità decisionali, non la loro mera presenza quotidiana. Così, per esempio, è il panico a poter bloccare, non la paura, che può, invece, accelerare i processi decisionali. E ciò è riscontrabile anche perché, quando vi è una assenza o una limitazione nel provare emozioni, pure le capacità di scelta diminuiscono proporzionalmente⁸. Infatti, "se il nostro cervello non fosse in grado di discriminare emotivamente gli eventi percepiti, ricordati o immaginati, sarebbe per noi arduo venire a capo anche delle più semplici tra le situazioni che quotidianamente ci si presentano"⁹.

Le emozioni danno una colorazione più ampia e difficilmente circoscrivibile, descrittivamente, alle finalizzazioni delle serie di atti, degli eventi e dei contesti. Esse ci fanno sentire le cose come pericoli o come opportunità. Le emozioni costituiscono una base importante per categorizzare le persone, che incontriamo, a seconda della qualificazione che diamo in seguito alla percezione dei loro comportamenti. Ossia anche e soprattutto, a seconda dell'ammirazione, del terrore, della rabbia, del piacere, etc. che suscitano. Le interazioni che avvengono e costruiscono i contesti

⁸ Cfr. DAMASIO A., *L'errore di Cartesio*. Emozione, ragione e cervello umano, tr. it. Adelphi, Milano 1995, pp.18-19.

⁹ RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.166.

umani dipendono dalla capacità di comprendere le emozioni nostre e altrui. Se vediamo qualcuno provare repulsione, ad esempio, per un cibo, facilmente siamo pronti a condividere quella ripulsa ed a non mangiare quel cibo che è stato rifiutato. Se in un luogo affollato, un gruppo di persone inizia a scappare in una direzione, molto facilmente avviene che, prima ancora di capire il perché, ci si trovi a condividere, a volte anche tragicamente, quella stessa “fuga”.

Queste forme di risonanze e di imitazioni emotive hanno garantito all’evoluzione dell’umanità più vantaggi che svantaggi. Diversamente, l’umanità si sarebbe già auto-distrutta. Infatti, la comunanza delle emozioni – che si basa sulla loro possibilità di essere imitate e capite – dopo aver permesso di affrontare meglio minacce e opportunità comuni, ha consentito e consente l’instaurarsi e il ripeteruarsi dei rapporti interpersonali e sociali.

La reciprocità delle emozioni è talmente fondamentale che è quasi incredibile che sia spesso dimenticata, soprattutto nelle attività formative. Anche perché il mancato riconoscimento ed autoriconoscimento – o il fraintendimento – di una propria emozione o l’ingannarsi, rispetto ad una dinamica emotiva nostra o altrui, comporta conseguenze dolorose sia per ogni singolo, che per ogni gruppo. A ciò va aggiunto che, soprattutto se ignorate, le emozioni fanno sentire i loro effetti

e ostacolano lo svolgimento di attività e di percorsi interumani che richiedono un grande investimento di “energia” relazionale. Eppure, nell’operatività quotidiana dei processi formativi, si tiene ancora troppo poco conto delle emozioni¹⁰.

Le azioni, come già sappiamo, vengono riconosciute o misconosciute attraverso facoltà preverbal e pre-concettuali di rispecchiamento neurale. Ma anche i sentimenti ed i significati provenienti dalle emozioni delle varie persone, si fanno da guida gli uni agli altri – grazie ai neuroni specchio – dall’interno delle persone stesse. Infatti, le ricerche neurologiche attestano che l’esperienza della propria emozione e la percezione di quella altrui hanno una base neurale comune¹¹, che conferma l’azione di un procedimento specchio. Esso permette la codificazione delle esperienze non soltanto motorie, ma anche visive, in termini emozionali¹². Pure le emozioni – come le azioni –, però, possono essere comprese, anche tramite una ri-

¹⁰ A questo riguardo, Damasio sostiene che: “... se si mettessero in piena luce le inequivocabili connessioni tra sentimenti presenti e futuri esiti previsti, i sistemi educativi potrebbero trarne beneficio”: DAMASIO A., *L'errore di Cartesio*, cit., pp.335-336.

¹¹ Cfr. RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, cit., p.177.

¹² “Non abbiamo bisogno di riprodurre integralmente il comportamento degli altri per coglierne la valenza emotiva. Del resto, neanche la comprensione del significato delle azioni osservate richiedeva la loro replica.”: Idem, p.180.

flessione sulle percezioni vissute di rimando alla visione, per esempio, del volto altrui; ma questa elaborazione, se avvenisse senza alcuna risonanza interna, rimarrebbe priva di qualsiasi colorazione emotiva personale. L'incapacità di comprendere visceralmente un'emozione corrisponde, in questa prospettiva, all'incapacità di provarla, anche se tale incapacità potrebbe essere frutto di un processo (de)formativo e culturale. Capire un dolore o una gioia altrui significa, in un certo senso, simularli, riconoscerli in una specie di potenzialità emotiva, provare una sorta di "come se" si vivesse la stessa sensazione, emotivamente compresa.

Il rispecchiamento inibito

A questo punto, tra i quesiti che motivano la presente indagine c'è anche una domanda che può sembrare persino ingenua: se il rispecchiamento interumano – di azioni e di emozioni – esiste e funziona, come mai persistono tanti dolori causati dagli stessi rapporti umani? E come mai contro queste sofferenze i processi di formazione continuano, a volte vanamente, a combattere?

Con lo scopo di aprire altri sentieri per simili interrogativi e per le relative risposte, vale la pena di ascoltare – anche da un punto di vista formativo – ciò che i neuroni specchio ci *narrano*. Ricapitoliamo: ognuno entra in risonanza di fronte

ai movimenti ed alle emozioni altrui; la formazione dell'umanità non può prescindere da questa base imitativa. A fronte di ciò, come si spiegano i tanti fenomeni di violenza interpersonale, che – direttamente e indirettamente – coinvolgono sempre anche i processi formativi? In questi casi, il rispecchiamento non fa sentire i propri richiami alla comune umanità? In pratica, non fa sentire il dolore dell'altro? Come mai? L'ipotesi più plausibile è che il rispecchiamento possa essere abbandonato a se stesso oppure gestito ed esercitato.

In effetti, non basta – purtroppo – che i neuroni “riconoscano” un'emozione di sofferenza per far sì che, dentro di sé, l'osservatore provi, automaticamente, compassione per l'“altro”, nonostante, appunto, chi osserva sia sempre potenzialmente in grado di “vivere”, dentro di sé, l'afflizione altrui. Non in tutti i casi, in cui ci si trova davanti ad un dolore altrui, si prova un coinvolgimento ed una compartecipazione empatica: ciò è dimostrato dal distacco e dall'indifferenza che i carnefici hanno verso le proprie vittime. La possibilità di fare esperienza, al proprio interno, di ciò che prova l'altra persona è a disposizione anche dei persecutori. Però la loro de-formazione, avvenuta attraverso modalità pseudo-culturali e pseudo-educative, inibisce questa possibilità. Così i persecutori non sentono di avere la propria umanità “in comune con”

l'umanità della vittima, né sentono che la vittima ha la propria umanità "in comune con" la loro: non sentono che l'umanità è unica, è una sola, né che l'uno e l'altro la hanno "semplicemente" "in comune". Non sentono che l'altra persona non è affatto fuori di loro, ma, al contrario, ce l'hanno "dentro di sé". Non sentendo ciò, invece di trovarsi nella interiore impossibilità di infliggere violenza, al contrario, sono prigionieri della possibilità di fare violenza, sanno compiere unicamente violenza. Anzi, purtroppo, si può constatare che la vena di violenza, che il persecutore ha dentro di se stesso, tende a diventare sempre più devastante nei confronti della vittima. Ci si domandi: da dove si alimenta tale crescendo di dolenza e di devastazione? Da dove attinge? Proprio dal fatto che si sanno prevedere gli scempi e gli strazi che la brutalità infliggerà, si sanno prefigurare le sue conseguenze sulle proprie vittime¹³: il poterle ed il saperle prefigurare, invece che trattenere dal far violenza alla vittima, ancor più istiga all'accanimento contro di essa.

Vedere e comprendere – neurologicamente, concettualmente ed emotivamente – uno stato emotivo non coincide con il dividerlo, farlo proprio interiorizzarlo; apre le porte a questa possibilità, ma, contestualmente, anche a quella

¹³ Cfr. SOFSKY W., *Saggio sulla violenza*, tr. it. Einaudi, Torino 1996.

opposta o a molte altre. Mai dimenticare che, nel corso della storia dell'umanità, l'infliggere violenza ai simili è stata preceduta, accompagnata e seguita dall'ambizione di legittimare – come già accennato sopra – una non appartenenza alla comune umanità o, comunque, dal bisogno di “dimostrare” una (falsa) sub-umanità¹⁴. In tutti i casi di sterminio e di genocidio, il negare lo *status* di appartenente al genere umano è servito ad anestetizzare l'impatto di reciprocità proveniente e provocato dalla risonanza delle sofferenze inflitte, dal persecutore, all'*alterità*. Anche le dinamiche emotive ed imitative, quindi, sono sottoponibili – e anche di fatto sottoposte – all'azione che inquadra e costruisce grandi cornici per incanalare, “organizzare”, “formare” emozioni e sentimenti in maniera consensuale al fine di influire anche sulla maggiore o minore sensibilità verso alcuni comportamenti nostri e altrui.

La comprensione delle azioni compiute dagli altri ha un aspetto pre-riflessivo e diretto, esso fa sorgere uno spazio di potenziale condivisione, sulla base della quale possono sorgere più elaborate forme di comunicazione intenzionale. Ana-

¹⁴ In queste circostanze, purtroppo molto facilmente, varie forme di razzismo possono mettere a tacere la capacità di sentire compassione e di provare pietà nei confronti dell'altro: cfr. SANTERINI M., *Antisemitismo senza memoria*. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali, Carocci, Roma 2005.

logamente, la capacità cerebrale di “risuonare”, di “ri-echeggiare” alla percezione delle emozioni altrui fornisce un substrato per una compartecipazione empatica, che dà significato ed orientamento alle relazioni ed ai “comportamenti” dei sentimenti. Tale substrato o base – comune al movimento, al gesto, all’azione ed all’emozione – piuttosto che chiuderne, apre nuove questioni e conferma la possibilità di fare formazione, tenendo conto di una fondamentale connettività imitativa degli spazi e dei tempi di sviluppo interumani. Questa “struttura che connette” (come direbbe Bateson¹⁵) è formata da conoscenze tacite incorporate neuro-biologicamente, nelle quali risiedono diverse modalità di accostarsi alla questione dell’identità personale, sociale e dell’intersoggettività. Queste “conoscenze incorporate” subiscono incentivazioni o inibizioni, a seconda di come si vive il contesto circostante. Da ciò deriva che l’attenzione al clima relazionale, in cui si svolgono i processi formativi, acquista ancora più importanza, poiché da esso dipende l’aumento o la diminuzione della capacità di comprendere le ragioni e gli stati d’animo propri ed altrui.

¹⁵ Cfr. BATESON G., *Mente e natura*, cit.

Le possibilità della formazione

È chiaro, da quanto detto fin qui, che l'imitazione è un fenomeno in cui niente è semplice, ovvio e scontato, nonostante, a prima vista, appaia tale. È facile e semplice essere consapevoli del risultato dell'imitazione, ma non di come essa – il suo processo profondo – avvenga. Nonostante questo, si è chiamati, soprattutto nel campo della auto-etero-formazione, ad essere responsabili delle scelte imitative che si compiono: se, chi, come, perché, in che misura, etc. imitare. Poiché ciò che le persone *fanno* è – in qualche modo – imitabile ed imitato, esso, ossia quel “ciò che”, è anche simile e ha il potere, la forza di rendere *simili*. Questa forza ha la capacità operativa, ossia efficace, di far compartecipare ad una comune intersoggettività, di rendere compartecipi della medesima soggettività.

L'esperienza e la ricerca scientifica mostrano che le menti umane non sono entità isolate, paragonabili a calcolatori. Se, “giocando” con le parole, invece che il termine “calcolatore”, adottiamo il vocabolo “computer”, allora possiamo creare un certo parallelismo e dire: come il “computer” *computa*, così anche le menti umane sono “computanti”: con la differenza che le menti sono computanti nel senso etimologico ed eminente di “cum-puto”, ossia che “pensano insieme” (mentre nei e fra i computer è assente sia il “pensare”,

sia l'“insieme”). Perciò la soggettività umana, le singole consapevolezze devono essere fatte discendere, ossia devono essere fatte derivare da una intersoggettività originaria, da un *noi* primordiale. Le menti che imitano, non solo necessitano di relazioni, ma – in un certo senso – anche s'identificano con esse, ossia con le imprevedibili catene di connessioni che le menti stesse costruiscono. Quando si fa esperienza del comportamento altrui, percepiamo, in maniera pre-verbale e pre-concettuale, anche lo scopo del “movimento” che sentiamo o vediamo, il suo aspetto intenzionale, quasi teleologico. In modo simile, possiamo fare esperienza del nostro concatenare verso uno scopo, almeno di una parte del nostro essere attivi consapevolmente e volontariamente. Ovviamente, l'emergere della consapevolezza e della volontà comunicativa offre alla mente umana la condizione e l'occasione anche per mentire e dissimulare.

Lo sviluppo delle educazioni e delle culture è stato reso possibile anche dalla possibilità di non essere esclusi, di non essere resi alieni – alienati, appunto – dal comprendere le azioni e le emozioni nostre e altrui. Questa condivisione delle azioni e delle emozioni – anche se parziale – trova un'ulteriore spiegazione nei processi neurali comuni a cui si è finora fatto riferimento. Il sistema dei neuroni specchio, inoltre, evidenzia l'importanza del coinvolgimento corporeo nei

rapporti interpersonali. Il corpo vivo è molto implicato nel costruire e nel *tras*-formare se stessi attraverso il rapporto con l'altro: il corpo umano nel corso dell'interminabile e creativa fatica – rappresentata dalla tessitura delle relazioni formative – non può e non ammette e non sopporta di essere dimenticato. Infatti, la potenza imitativa dei neuroni specchio ci disvela, ci costringe a tener presenti – quasi ci fa toccar con mano – le potenzialità che il corpo ha e mette in opera quando produce vere e proprie simulazioni incorporate che entrano in risonanza con atti compiuti da altri e con le loro simulazioni. Come si è già detto, le azioni non sono simulate solo per – o tanto per – imitarle pedissequamente, ma poiché la simulazione consente di meglio comprenderle¹⁶.

Naturalmente i neuroni specchio non possono, né va ad essi richiesto di spiegare tutta la complessità dell'imitazione e della comunicazione umana. Anche nel caso loro, bisogna evitare la strumentalizzazione riduzionista e deterministi-

¹⁶ “Rappresentare qualcosa significa appropriarsene. Un gesto osservato è compreso solo quando è, almeno virtualmente, ripetuto. Adesso il principio vichiano – *verum et factum convertuntur*, per il quale *sappiamo* veramente solo ciò che sappiamo *fare* – potrebbe avere una conferma biologica ... Naturalmente non tutti i fenomeni possono essere imitati in base ad azioni precedenti, ma allora può intervenire l'analogia.”: TUGNOLI C., *La teoria mimetica come superamento della logica sacrificale*, in TUGNOLI C., FORNARI G., *L'apprendimento della vittima*, cit., p.19.

che. La base neurologica dell'imitazione e della comunicazione umana non cancella, ma – anzi – avvalora la dimensione anche sociale degli spazi e dei tempi governati dai neuroni specchio. La scoperta dei neuroni specchio non deve introdurre alcun fraintendimento nei rapporti sociali e formativi. Tale scoperta, infatti, non esime, ma ancor più esige che ognuno perseveri nel compimento ininterrotto di esercizi di libertà; esercizi di libertà con i quali scegliere che cosa e chi imitare, superando ogni indebita tentazione a sfruttare – a danno di una giusta creatività relazionale – la presenza e le attività dei nostri stessi neuroni.

Per i formatori si tratta di non cadere, da una parte, in una frettolosa e presuntuosa dismissione dei risultati della ricerca neuro-scientifica; dall'altra, evitare, come or ora detto, di tradire i neuroni specchio e le loro potenzialità, abbandonandoli alle derive riduzionistiche e deterministiche. Occuparsi di formazione significa sempre non perdere mai di vista la coesistenza di diversi livelli di descrizione e di relazione con le realtà. E tali livelli, che sono anche livelli di realtà, sono *narrati* reciprocamente e quotidianamente. Come la tela di Penelope, possiamo costruire contesti relazionali d'imitazione reciproca poiché li chiamiamo nel tempo, poiché li possiamo disfare, dimenticandoli; e possiamo costruirli – più o meno *ex novo* – ricordandoli.

La formazione oltre lo specchio dell'imitazione

4

RICORDARE E DIMENTICARE

Memorie umane e memorie artificiali

La conoscenza del passato è resa possibile dalla memoria. Senza ricordare non è possibile neanche imitare. La memoria umana è selettiva, costruttiva e ricostruttiva, e si staglia sullo sfondo dell'oblio: per ricordare – selezionando, costruendo e ricostruendo – bisogna, necessariamente, anche dimenticare. Una memoria artificiale, invece, può “solo” registrare ed archiviare; può danneggiarsi, ma non può “dimenticare”. Un tale tipo di memoria può essere esemplificata dai sistemi di archiviazione informatica: si tratta di meccanismi che prescindono dalla corporeità umana della memoria, pur interagendo con essa e divenendone una protesi. L'umanità, quando pretende di controllare a proprio piacimento i ricordi, si paragona – e rischia di assimilarsi – precisamente a questo tipo di macchine, che registrano ed archiviano dati: esse godono di grandi “memorie” che, però – a meno di non ricorrere a credenze animistiche, – funzionano a prescindere dal tempo⁶⁵. Descrivere ed etichettare la memoria

⁶⁵ Nella “memoria” delle macchine informatiche, basate sul linguaggio binario (1-0), è presente quell'impostazione

umana, come se fosse quella di una macchina, comporta sempre il pericolo di considerare la memoria – e considerare se stessi, la persona – come una cosa. Inoltre, una macchina, per ricordare, funziona in modo “discreto”, non “continuo”: la memoria di un archivio o è in funzione, in funzionamento o non lo è, non ci sono vie di mezzo.

Nulla di più lontano dalla memoria umana, che questa logica senza sfumature del netto ed assoluto *aut-aut*, che segna inequivocabilmente l'esserci o il non esserci del ricordo, il suo essere incluso o escluso dal proprio “serbatoio” identitario. Nell'accantonamento informatico dei dati, la discontinuità (presenza/assenza) di *input* segnala l'informazione. Invece, nella memoria umana, la continuità delle scelte, operate anche attraverso l'oblio e l'imitazione, *costruisce* o distrugge – però mai totalmente – i saperi, in un continuo gioco carsico, nel quale scompaiono e riemergono orizzonti e paradigmi di significato.

Una memoria assoluta

A tale proposito, Borges, in un suo racconto⁶⁶, immagina un uomo, Ireneo Funes, che vive con

che può essere tradotta verbalmente con l'espressione: “tutto o niente”.

⁶⁶ Cfr. BORGES J. L., *Funes, o della memoria*, in *Finzioni*, tr. it. Einaudi, Torino 1995, pp.97-106.

una memoria “assoluta”, che ricorda tutto e non può dimenticare niente. Egli è descritto, già prima di un incidente che lo lascerà paralizzato, come “celebre per alcune stranezze, come quella di non frequentare nessuno e di saper sempre l’ora come un orologio”⁶⁷. Nel non avere contatti e nella percezione, esatta ed inumana, del tempo risiedono le avvisaglie e le precondizioni affinché si possa conoscere la memoria di Funes. Si tratta, evidentemente, di una memoria prodigiosa, anche paragonata con altre famose capacità mnemoniche riportate dalla *Naturalis Historia* di Plinio, che il protagonista legge. I casi riportati da Plinio sono eccezionali e sorprendenti, ma Funes non li ritiene tali. Egli li paragona con le proprie capacità: dopo che il suo corpo è rimasto impedito nei movimenti, la sua memoria si era dimostrata infallibile e senza limiti di tempo. La memoria di Funes è diventata di una precisione e di una potenza talmente senza limiti, che la ricostruzione dei suoi ricordi richiede lo stesso tempo che egli ha impiegato a vivere ciò che ha memorizzato. “Poteva ricostruire tutti i sogni dei suoi sonni, tutte le immagini dei suoi dormiveglia. Due o tre volte aveva ricostruito una giornata intera; non aveva mai esitato, ma ogni ricostruzione aveva chiesto un’intera giornata”⁶⁸.

⁶⁷ Idem, p.99.

⁶⁸ Idem, pp.102-103.

Soprattutto, questi ricordi, da un lato sono certamente nitidi e chiari, ma, dall'altro lato, venendo a coincidere con il tempo presente, non permettono di essere distinti, selezionati: tutti i particolari sono sempre in primo piano, tutti presenti uno per uno, ogni istante è completamente riempito, anzi invaso dalla presenza del corrispondente ricordo in corso; impossibile, perciò, a Funes di comparare i ricordi fra essi, categorizzarli, etc. Insomma, la sua memoria è talmente potente che gli tiene in primo piano ogni momento della sua vita, sicché, proprio a causa della memoria, Funes si trova impossibilitato ad accedere, a percepire ed a costruire la realtà, tramite – come invece tutti fanno – la memoria stessa. Una memoria infallibile permette a Funes di ricordare tutto e, mentre tutto memorizza, questa attività gli occupa tutto il tempo, il ricordare si sovrappone al tempo, diventa il suo tempo e lo costringe a vivere sentendosi in un eterno presente. Una tale condizione è sperimentata da coloro che, per malattie neurologiche, hanno perso in parte o totalmente la memoria⁶⁹.

⁶⁹ A questo proposito, descrivendo uno dei suoi pazienti afflitti da amnesia, Oliver Sacks scrive: «“Egli è, per così dire,” scrissi nei miei appunti “isolato in un singolo momento dell’esistenza, con tutt’intorno un fossato, o lacuna di smemoratezza... È un uomo senza passato (e senza futuro), bloccato in un attimo sempre diverso e privo di senso”.»: SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, tr. it. Adelphi, Milano 2001, p.51.

L'eccessiva precisione dei ricordi rende impossibile correlarli l'uno con l'altro. Il ricordare, inoltre, assorbe tutta l'attenzione di Funes che non ha più la facoltà di astrarsi dai particolari e di pensare idee generali. Così non può né generalizzare, né categorizzare e catalogare. Non può più attribuire lo stesso nome ad elementi della realtà percepiti in ore diverse della giornata: «non solo gli era difficile comprendere come il simbolo generico "cane" potesse designare un così vasto assortimento di individui diversi per dimensioni e per forma; ma anche l'infastidiva il fatto che il cane delle tre e quattordici (visto di profilo) avesse lo stesso nome del cane delle tre e un quarto (visto di fronte). Il suo proprio volto nello specchio, le sue proprie mani, lo sorprende- vano ogni volta. ... Era il solitario e lucido spettatore d'un mondo multiforme, istantaneo e quasi intollerabilmente preciso»⁷⁰.

Ricordare "tutto", ricordare "niente"

Il racconto descrive ed esemplifica le conseguenze di un "dono", fortunatamente, impossibile: una memoria assoluta ed eccezionale⁷¹. Una

⁷⁰ BORGES J. L., *Funes, o della memoria*, cit., pp.104-105.

⁷¹ Uno studio importante per indagare un caso di memoria effettivamente prodigiosa è quello effettuato da Lurija: cfr. LURIJA A. R., *Viaggio nella mente di un uomo che non di-*

tale memoria sarebbe disumana e renderebbe inutile e impossibile una delle attitudini relazionali basilari per l'umanità: quella di imitare. Anzi, a ben vedere, una memoria "assoluta", senza limiti, renderebbe completamente chiusi a qualsiasi dimensione relazionale. E precluderebbe qualsiasi processo di umanizzazione e di formazione quali possono essere garantiti soltanto da rapporti interumani. L'essere pienamente consapevoli di ogni ricordo toglie significato a qualsiasi arte e tecnica della memoria, perché rende inutile realizzare un risparmio mentale nel distaccarsi, nel rielaborare e nel ricostruire ciò che si è vissuto. Funes impara "a memoria" e senza fatica molte lingue, ma il narratore ha il fondato sospetto che esse non abbiano più qualcosa da esprimere e che egli "non fosse capace di pensare"⁷². Il suo mondo è sovraccarico di dettagli, tutti contemporanei, che impedivano le condizioni, lo spazio e il tempo, per un pensiero proprio. E senza un pensiero proprio, frutto anche della fragilità e finitezza nel ricordare, manca anche lo spazio e il tempo per imitare e per vivere quella forma, autenticamente umana, di memoria (e di pensiero) che non può prescindere dall'imitazione reciproca.

menticava nulla, tr. it. Armando, Roma 1979.

⁷² BORGES J. L., *Funes, o della memoria*, cit., p.105.

Non poter dimenticare diventerebbe una terribile condanna: coinciderebbe con il non potersi relazionare con se stessi e con gli altri, con il non poter imitare ed imitarsi, con il non poter sentire (amare, odiare, etc.) e con il non poter pensare. Le attività mentali del protagonista del racconto, infatti, sono completamente monopolizzate e paralizzate dal memorizzare "tutto". Questo "tutto", però, paradossalmente, si delinea come l'altra faccia dell'oblio assoluto. Dimenticare tutto e ricordare tutto, per Funes, tragicamente, si equivalgono. Se la precisione non lascia spazio, se non si pone su uno sfondo di imprecisione, nega anche se stessa. Se la memoria non agisce nel contesto dell'oblio, si confonde con esso. E portando alle estreme conseguenze l'ipotesi tratteggiata dal racconto, ecco che il memorizzare "tutto" – essendo totalizzante – si trasformerebbe in un monopolizzare e paralizzare chiunque si trovi in tale evenienza, tanto da poter dire che quell'estensione e precisione dei ricordi è così esaustiva da corrispondere con l'oblio assoluto, indotto in chi beveva le acque del mitologico fiume Lete. Il memorizzare "tutto" è "letale". Ricordare "tutto" e ricordare "niente" si equivarrebbero, perché non c'è memoria se tutto è memoria e non c'è oblio se tutto è oblio. L'uno non potrebbe essere percepito senza lo sfondo dell'altra, senza la relazione con l'altra.

La mancanza delle capacità di cogliere differenze – e, quindi, di vivere relazioni – e di discernere i possibili *discrimen* (se non tutti, almeno alcuni), anche fruendo dell'oblio, diventa una metafora dell'intera condizione di Funes: in lui, che si trova in tale condizione, è soffocata qualsiasi facoltà umana che, essendo relazionale, è anche imitativa.

Apprendere a dimenticare ed a memorizzare

Pure la propria identità personale – qui intesa come l'insieme della percezione e della comprensione dei propri ed altrui stati d'animo, nonché della memoria autobiografica di sé – è sottoposta, da parte del nostro ricordare, all'oscillazione continua tra i poli dell'accettazione (e quindi anche dell'imitazione interpersonale) e gli impercettibili cambiamenti identitari: impercettibili, certo, ma fondamentali per la processualità della formazione. Infatti, l'apprendere, il dimenticare ed il memorizzare non sono soltanto facoltà specifiche, ma componenti inscindibili di quel più ampio complesso chiamato identità. Se dovessimo conservare tutte le immagini dell'infanzia, la nostra memoria sarebbe saturata in breve tempo. Anche per questo motivo diviene estremamente interessante ciò che rimane, tanto che si parli di ricordi veri e propri, quanto che ci si riferisca a

tracce mnestiche. In ogni caso, si tratta di frutti di processi di erosione procurati dall'oblio⁷³.

Scegliere, selezionare, filtrare, costruire – scartando e prediligendo – sono alcune fra le tante attività coinvolte nella complessità della memoria e dell'imitazione umana. Il racconto di Borges testimonia che, paradossalmente, imitare è una condizione per essere, umanamente, originali; come dimenticare è condizione per, umanamente, ricordare. L'oblio non è soltanto lo sfondo su cui si stagliano i ricordi della memoria⁷⁴, ma è anche il punto di raccordo tra l'imitare ed il ricordare, poiché l'umanità che ha memoria è un'umanità che ha imitato, che continua ad imitare e che – sempre per imitazione – si umanizza o si disumanizza. Sussiste un rapporto molto stretto, quindi, tra un uso sempre nuovo della memoria, ossia tra la sua (già menzionata) paradossale “originalità produttiva”, da un lato, e la creatività o capacità inventiva della intenzionalità, dall'altro lato; un rapporto non soltanto stretto, ma anche spiazzante: infatti la creatività in-

⁷³ “I ricordi vengono sagomati dall'oblio come i contorni dalla riva del mare.”: AUGÉ M., *Le forme dell'oblio*, Dimenticare per vivere, tr. it. Il Saggiatore, Milano 2000, p.33.

⁷⁴ “Elogiare l'oblio non significa vilipendere la memoria, e ancor meno ignorare il ricordo, bensì riconoscere l'attività dell'oblio nella prima e individuarne la presenza nel secondo. La memoria e l'oblio intrattengono in qualche modo lo stesso rapporto che intercorre tra la vita e la morte.”: AUGÉ M., *Le forme dell'oblio*, cit., p.24.

tenzionale è conseguenza della originalità imitativa e mnemonica. Si è già accennato alla sempre più dilagante ed impropria accezione di memoria come registrazione ed archiviazione di dati depositati ed accantonati per essere riprodotti e ripetuti potenzialmente all'infinito⁷⁵. Anche di fronte a questi enormi "serbatoi" di ricordi, l'oblio assume un valore vivificante e salubre. Non s'intende, qui, l'oblio involontario ed inconscio quale è la mera dimenticanza e neanche quello causato dalla rimozione. In questa sede, invece, si intende un determinato percorso selettivo, formativo ed auto-formativo – volontario nell'esercizio, ma imprevedibile nella certezza dei risultati – con il quale ci si muove tra vari orizzonti, e, durante il percorso stesso, si discerne e si sceglie quali orizzonti saper far retrocedere, non una volta per tutte, sullo sfondo, allo scopo di dare spazio e fare emergere nuove forme di conoscenza, nuove forme di approccio all'esistenza ed ai vissuti. "La definizione dell'oblio come perdita del ricordo assume un significato diverso se lo si percepisce come un componente

⁷⁵ In un certo senso, le memorie informatiche (per esempio i *data-base*) continuano un processo di estroflessione di capacità umane, cognitive e non solo, attraverso supporti tecnologici; a conferma di questo basti pensare all'invenzione della scrittura. È interessante ricordare che ciò che viene prodotto ed estroflesso dall'umanità retroagisce sulle elaborazioni mentali dell'umanità stessa.

della memoria stessa⁷⁶. Solo tralasciando – obliando – ciò che è abusato, è possibile consentire, alla memoria ed alla ricerca di autonomia, la libertà di respirare. Ciò che è ripetuto, infatti, non viene spesso riconosciuto come tale: l'imitazione, allorché viene negata, diventa passiva, ma attenzione: pur essendo negata, essa rimane presente; poiché, però, la sua presenza è negata, essa, come inevitabile conseguenza, si trova nella possibilità di agire ancor più in profondità, per dissimulare ancor più efficacemente così, la propria stessa presenza ed attività; e producendo un circolo vizioso che, se abbandonato a se stesso, è davvero senza fine. L'affidarsi, l'abbandonarsi, il consegnarsi all'imitazione, appare senz'altro comodo, ma "costa caro". Infatti, è riduttivo. L'alternativa c'è ed è percorribile da tutti: esercitarsi a porre una attenzione "nuova" – ossia sempre più dentro e sempre più intorno – a quello che si ricorda, a quello che di nuovo si acquisisce o si rifiuta. Spesso anche ciò che si dimentica è qualcosa di rielaborato. È il prodotto di un processo che trova nell'oblio il suo effetto più naturale. È vero che, all'interno dei contesti umani, esiste un apprendimento tacito ed implicito; ma permane, comunque, la possibilità di esercitare il proprio potere di discernimento e di scelta su ciò che si impara. Tale esercizio, anche se lento e faticoso,

⁷⁶ AUGÉ M., *Le forme dell'oblio*, cit., p.25.

rimane sempre possibile, fruttuoso e gratificante.

Nella vita umana coesistono, da un lato, lo sforzo per ricordare e, contemporaneamente, dall'altro lato, la lotta per dimenticare: sono entrambi questi processi che permettono di percepire il tempo e di adagiare – su di esso e in esso – le narrazioni con lo scorrere ad esse proprio. Questa condizione è indispensabile per esprimere il pensiero in quella modalità, tipicamente umana, che si esplica e si dispiega attraverso le storie. Senza la prospettiva storica, i ricordi, come si è visto, sarebbero tutti uguali, tutti dotati di uno stesso peso, tutti ugualmente non rimarchevoli nell'essere tramandati e, quindi, in una certa forma, "imitati". È, infatti, anche attraverso l'oblio che si regola la relazione umana con il tempo. Esso obbliga a imitare imperfettamente, a creare, nelle pieghe della sua selezione, la storia dell'umanità e le storie dei singoli.

L'oblio, inoltre, ha il potere di introdurre una pausa, una tregua anche in quel processo – sempre in pericolo di diventare coattivo, e perciò, in tal caso, assolutamente negativo per l'evoluzione dell'identità personale – che è l'imitazione di se stessi e, quindi, la ripetizione. Il dimenticarsi di sé significa anche scordare di ripetersi, scordarsi di rimanere, appunto, troppo uguali a se stessi; per imitare, infatti, bisogna anche auto-imitarsi; ciò allo scopo di non ritrovarsi diversi rispetto al modello che abbiamo incorporato, assimilato. È

altrettanto vero, però, che il dimenticare di imitare, anche se accade inconsapevolmente, se stessi o gli altri, consente che ci si possa sottrarre alla tirannia di dover essere originali ad ogni costo. L'essere originali ad ogni costo, infatti, come si è già accennato, costituisce la forma più imitata ed imitativa di falsa originalità. L'accettare, come dato per scontato, un contesto sociale troppo influenzato da quella mentalità che, da un lato concepisce la memoria umana a mo' di banca dati sempre identici a se stessi, e che, dall'altro lato, considera la memoria umana come necessitata dalla pervasiva pseudo-originalità (totalmente imitativa) delle mode, ecco che tale accettazione paralizza e cristallizza il pensiero in una falsa percezione di eterno presente. Questa pseudo-eternità – attribuita al presente – se condivisa, fa sì che ogni processo di cambiamento e di miglioramento ed anche il solo proporli, scateni la paura che tutto vada perduto. L'*aut-aut* tra la presunta necessità di continuare ad imitare e l'opposta presunta necessità di essere originali, come già si è visto, è impossibile e falso. Tale dicotomia agita il fantasma che tutto il proprio passato, il proprio scibile e la propria storia – qualora si intraprenda la strada dei cambiamenti – precipiti nel "buco nero" dell'amnesia totale, e rimanga totalmente e per sempre smarrito. Al tentativo ed allo sforzo di modificare in meglio qualcosa non viene risposto con una proposta progettuale, ma viene

meramente contrapposto il terrore prospettando (dal verbo *prospicere*, che significa anche "intradere") irreparabili catastrofi.

Scegliere di dimenticare e di ricordare

Il dimenticare (non il rimuovere meccanicamente) talvolta può servire a sopravvivere, a superare sofferenze troppo crudeli ed interrogativi esistenziali troppo paralizzanti. Allora, anche solo per questo, merita una riflessione ed una menzione in prospettiva formativa. In un racconto, dedicato proprio alla dimenticanza, Buber, che alle storie affida molto del suo messaggio evocativo ed educativo, dice: «"Nel Talmud è scritto", disse Rabbi Baruch "che quando il bambino è nel corpo della donna una luce gli splende sul capo ed esso apprende tutta la Torà; ma quando è venuto il momento di uscire all'aria del mondo, viene un angelo e gli batte sulla bocca e allora dimentica tutto. Come si deve intendere? Perché bisogna che impari prima tutto per poi dimenticare tutto?" ... Allora Rabbi Baruch disse: "Risponderò io alla domanda. A prima vista appare poco chiaro perché Dio abbia creato la dimenticanza. Ma il significato è questo: se non ci fosse la dimenticanza, l'uomo penserebbe continuamente alla propria morte e non costruirebbe case e non intraprenderebbe nulla. Perciò Dio ha posto

nell'uomo la dimenticanza. Perciò un angelo è incaricato di insegnare al bambino così che non dimentichi nulla, e l'altro angelo è incaricato di battergli sulla bocca perché dimentichi quello che ha imparato»⁷⁷.

Dimenticare, quindi, vuol dire, anche, sollevare la quotidianità dalla tirannia di un'eccessiva consapevolezza dell'ineluttabilità della morte (il *memento mori*), sottraendo, così, le persone al costante rischio di inibire le energie da investire per rendersi reciprocamente responsabili delle realtà che viviamo. L'inibirle equivale, infatti, al vanificarle, al mandarle a vuoto. A volte, quanto apprendiamo di nuovo è, in realtà, più simile (più imitativo) al già visto ed al già appreso di quanto immaginiamo e, a rendercelo più vivace è bastata, paradossalmente, una semplice distrazione, la quale, però, si è dimostrata creativa. Tale *felix* "disattenzione" non è un inganno o un autoinganno. Essa è quel momento in cui il già visto ed il già saputo hanno allentato la propria presa su di noi. La diminuzione della loro forza di attrazione gravitazionale ci consente di compiere una qualche minima deviazione rispetto al modello. È proprio tale minuscola variazione, rispetto all'originale, a metterci nella condizione di distinguere, di diversificare, di alternare e percepi-

⁷⁷ BUBER M., *I racconti di Hassidim*, tr. it. Guanda, Parma 1992, pp.64-65.

re il dinamismo del ritmo e del movimento oscillatorio tra il “vecchio” e il “nuovo”, tra il “nuovo” e il “vecchio”.

Stiamo ragionando in vista del fare formazione. Il presente discorso non vuole nascondere l'inevitabilità dello scontro, allorché, in vista del fare formazione, si deve selezionare e decidere quali argomenti, prospettive ed orizzonti siano idonei e quali no. Successivamente si va ad esaminare se le decisioni prese fanno funzionare o no il processo formativo e per scoprire se ciò che la consapevolezza formativa aveva espunto dalla porta sia magari rientrato attraverso la finestra della sensibilità affettiva. Lo scontro, così, continua. L'obliare e l'imitare sono gli argini di un fiume di significati. Questi significati – per mantenersi nel loro essere e nel loro esserci – dal proprio interno tendono a comprendere il proprio scorrimento in quell'alveo formato dall'imitare e dall'obliare: stando a ciò protesi, in forza di questa tensione, da un lato, evitano la propria dispersione, vanificazione e scomparsa, e, dall'altro lato, interagiscono tanto fra di loro, quanto con i propri argini. Questa interazione produce il proprio frutto: una reciproca modificazione e ricostruzione. Ecco perché l'esercizio della memoria deve essere strettamente unito a quello dell'oblio, come quello della creatività a quello dell'imitazione. Ovviamente queste non sono o-

perazioni indolori per il singolo, né per i gruppi e né per il consesso sociale.

Memoria, oblio, imitazione non sono né neutrali, né frutto di spartizioni geometricamente quantificabili. La posta in gioco è la formazione dell'identità, del modo di interagire, di sentirsi e di conoscersi. Dimenticare (sullo sfondo del ricordare) alcune quote del passato corrisponde alla possibilità di poter, sempre e di nuovo, provare desideri nel presente e nel futuro. Per fare spazio ai desideri – compreso il desiderio di vivere – rivolti al presente ed al futuro – fino a che punto rinforzare l'oblio? E quali sono le modalità idonee a limitare le capacità di memorizzazione? In questo campo, infatti, non ogni intervento, anche se fattibile, è ammissibile. Tale domanda si fonda sul fatto che come esiste l'esperienza della involontaria dimenticanza, così esiste quella della involontaria memoria. Avviene sia di ricordare, che rivivere – anche senza volerlo appositamente, ma semplicemente attraversando il presente – situazioni e vicende passate. Queste memorie involontarie, come le dimenticanze involontarie, non possono essere affrontate con la pretesa e la presunzione di poterle manipolare. Tentare di ridurre la memoria o allargarla a piacimento con espedienti tecnici – che, nella fattispecie, possono indurre quei farmaci, che pro-

mettono di far dimenticare *on demand*⁷⁸ – provoca soltanto la pericolosa illusione di poter controllare l'imprevedibilità dei vissuti umani. Le pillole contro i “cattivi” ricordi cercano di non far imprimere indelebilmente nel cervello eventuali forme di grave terrore o disagio patito. Però questo tentativo, a quanto sembra, non tiene sufficientemente conto che – nella memoria umana – esiste anche un altro livello molto più profondo, un livello pascalianamente più “profondo” delle “pure” ragioni addotte da un eccessivo tecnicismo neuroscientifico. Infatti, la memoria umana non è un mero serbatoio di notizie, ma vive e rivive nell'esistenza personale. Perciò essa non è definibile unicamente in base alla sua maggiore o minore possibilità di richiamare un determinato contenuto alla consapevolezza. Infatti, studiando i casi di perdita totale o parziale di questa possibilità, alcuni scienziati hanno notato che l'uomo non consiste solamente di “questa” memoria⁷⁹

⁷⁸ Per esempio, nel caso del cosiddetto *stress post-traumatico*, si stanno già usando farmaci che, bloccando l'effetto di specifici ormoni dello *stress*, tentano di impedire che vissuti dolorosi si radichino nella memoria: cfr. BREUER H., *La pillola per dimenticare*, in *Mente e cervello*, n.15, maggio-giugno 2005, pp.64-67.

⁷⁹ Sacks, riprendendo le parole che aveva scritto Lurija (nel testo *Neuropsicologia della memoria*), ricorda che un uomo, anche se perde la memoria, consiste di sensibilità, volontà, coscienza morale e di aspetti che non giustificano un intervento impersonale da parte di chi se ne prende cura.

esplicita che permette di dichiarare i ricordi, ma anche di una memoria implicita, tacita, corporea, procedurale: è questa che – nella vita del bambino – si sviluppa per prima. Essa è composta di tracce senso-motorie ed emozionali che risalgono alle precoci esperienze relazionali e che precedono, perciò, l'acquisizione delle funzioni simboliche e linguistiche, che le renderanno immemorabili. Questo nucleo di memoria implicita, che influenzerà le relazioni interpersonali ed ha una grande importanza nell'attività creativa⁸⁰, è distinto dall'inconscio prodotto dalla rimozione il quale viene costituito quando inizia la simbolizzazione e compare il linguaggio.

La pillola dell'oblio apre orizzonti e scenari al limite dell'immaginazione, ma rischia di non tener conto, come spesso è successo alle applica-

Riconoscere la specificità di ogni singolo caso e prendere in considerazione tutte queste dimensioni può servire ad ottenere cambiamenti migliorativi: cfr. SACKS O., op. cit., pp.56-68.

⁸⁰ Secondo alcuni studiosi, infatti, la creatività è da considerarsi come il tentativo di ricreare, di ritradurre anche quanto è stato sperimentato e, quindi, incorporato presimbolicamente e non può essere comunicato linguisticamente nel ricordo esplicito. Questo avvicinarsi con estrema cautela, quasi sacrale, a tale insieme di premesse implicite nel corpo costituisce una sorta di percorso verso un'ecologia delle idee e della mente. Cfr. BATESON G., BATESON M. C., *Dove gli angeli esitano*. Verso un'epistemologia del sacro, tr. it. Adelphi, Milano 1989.

zioni tecnologiche, degli effetti collaterali e di ritorno che qualsiasi intervento strumentale ottiene nel campo dei sistemi viventi. Di questi ultimi fanno parte i sistemi umani che attestano, anch'essi, l'incoercibilità e l'incontrollabilità biologica dei processi mnemonici, di fronte ad una tecnologia invasiva e improvvida. In altri termini, non sono prevedibili gli effetti emotivi – nonché (de)-formativi, soprattutto nel futuro – di una “cancellazione” delle emozioni dolorose. Fra le prospettive possibili in futuro, che le nuove tecnologie dell'oblio prefigurano, possono rientrare, ad esempio, quelle adombrate dalla finzione filmica di una pellicola il cui titolo, in lingua originale, è: *“Eternal Sunshine of the Spotless Mind”*⁸¹. Nella trama compare anche una clinica (dal nome emblematico: “Lacuna”) all'interno della quale vengono praticati interventi medici finalizzati alla cancellazione di ricordi dolorosi e, più in generale, a cancellare il ricordo delle pene in coloro che richiedono questo servizio. Il protagonista maschile del film, dopo aver saputo che la sua ex fidanzata era ricorsa a questo trattamento per cancellarlo dal proprio passato, decide di imitarla e, tramite lo stesso intervento, di fare eliminare

⁸¹ Il film, diretto da Michel Gondry, scritto da Charlie Kaufman, è uscito negli Stati Uniti nel 2004 ed è stato distribuito in Italia con l'improbabile titolo (che non può neanche essere considerato una cattiva traduzione): “Se mi lasci ti cancello”.

dalla propria vita, quindi dalla propria personalità, qualsiasi traccia della storia d'amore finita male. Qualcosa, però, nell'intervento di sradicamento non funziona, qualche ricordo resiste alla cancellazione, per poi riaffiorare. Addirittura una parte di personalità del protagonista, dopo aver chiesto l'eliminazione dei suoi ricordi, lotta, durante l'operazione, in un sonno profondamente al di sotto del livello di consapevolezza, per mantenerli e conservarli. L'"eterno splendore di una mente immacolata", senza tempo e senza spazio, non può esistere: qualcosa ritorna dal passato. Se una personalità potesse essere "ripulita" così, forse non sarebbe più umana. Il titolo originale della pellicola, che riprende un verso del poeta Alexander Pope⁸², al massimo può avere un significato poetico, metaforico, ma mai letteralmente raggiungibile dall'umanità. Il passato, infatti, continua a lanciare messaggi dal profondo dell'interiorità anche corporea, messaggi che tendono a far rivivere proprio quel passato che si desiderava cancellare.

Ciò che ritorna in gioco è, dunque, la "natura" vivente e vitale della conoscenza e della conoscenza della memoria, specialmente nel momento attuale, quando la circolazione e la globalizza-

⁸² La traduzione italiana dell'espressione, ripresa dal titolo originale del film, è proprio: "l'eterno splendore di una mente immacolata". Il verso è tratto dall'opera di Alexander Pope: *Eloisa e Abelardo*.

zione delle informazioni pone anche il problema della "proprietà" della conoscenza, forse anche come conseguenza del tentativo di rimuovere il suo retroterra relazionale e mimetico.

5

FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ ED IMITAZIONE

Il bisogno di essere pensati per riconoscersi

La, già menzionata, continua oscillazione interna alla memoria – tra il polo dell'accettazione ed il polo dei cambiamenti nella processualità della formazione – contiene, al proprio interno, quella capacità di discernimento che consente all'uomo di distinguere ciò che non si può mutare e che la memoria deve, perciò, tenere ben fermo, da ciò che, invece, deve essere migliorato e, perciò, modificato anche dimenticando una parte di esso, utilizzando, a tale scopo, l'oblio. Il saper distinguere è dunque una importante capacità meta-cognitiva: da essa deriva la facoltà autoriflessiva, che prevede di poter interpretare se stessi attraverso una "teoria della mente" altrui o "mentalizzazione"⁸³. Affinché una persona possa rappresentarsi ciò che un'altra persona pensa ed immagina, si è resa necessaria una particolare

⁸³ "La mentalizzazione è una specifica funzione simbolica, centrale tanto per la teoria psicoanalitica quanto per la teoria dell'attaccamento, emersa simultaneamente nel pensiero psicoanalitico e nella teoria dell'attaccamento.": FONAGY P., *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, cit., p.158.

capacità mentale⁸⁴. Quella stessa capacità che ci fa imparare a pensare se stessi, a pensarsi facendo ipotesi su come un altro ci pensa. La teoria della mente altrui evidenzia, quindi, quella capacità di simultaneamente “tenere”, nello spazio metaforico della nostra mente, due o più contenuti e contenenti “identitari”, che si distinguono per le reciproche somiglianze e differenze. I cambiamenti nei ricordi, il porre l’accento, per esempio, più o meno marcato sulla sofferenza sono legati agli effetti meta-cognitivi delle condizioni relazionali. È per questo motivo che, sia nel bambino, sia nell’adulto, questa capacità si sviluppa principalmente in funzione – ossia come premessa e come conseguenza – della qualità (soprattutto formativa) delle relazioni presenti e passate. Le facoltà dell’auto-riflessività, intese come dimensioni chiave della mentalizzazione, aumentano, quindi, in modo direttamente proporzionale all’apprendimento dell’auto-regolazione personale e della regolazione interpersonale reciproca.

Riflessione ed auto-riflessione si sviluppano all’interno di una matrice relazionale, che può avere esiti educativi o diseducativi. Va sottolineato che esse non riguardano mai soltanto un

⁸⁴ “La capacità di esplorare il significato delle azioni altrui è connessa in maniera cruciale alla capacità del bambino di etichettare e dare significato alla propria esperienza.”: Idem, p.159.

qualche aspetto introspettivo del pensare, ma sempre l'esperienza relazionale della connessione e comparazione tra pensieri ed affetti propri, e pensieri ed affetti altrui. L'auto-riflessività non corrisponde all'introspezione, soprattutto se per quest'ultima s'intende un canale privilegiato di accesso alla propria interiorità, considerata comprensibile ed esprimibile solo singolarmente. Al contrario, la consapevolezza riflessiva va inquadrata come una conquista relazionale e formativa che necessita di un contesto orientato – precisamente, anche se tacitamente – alla relazionalità formativa. Quest'idea di riflessività si fonda sull'assunto che si può imparare a riflettere sulla propria mente, soltanto perché qualcun altro ci ha considerati capaci di avere una mente su cui riflettere e perché, nella scoperta di questo presupposto, ci si trova a fare ipotesi sul funzionamento e sui contenuti della mente di quella persona. Costruire tali ipotesi si realizza, dunque, in una circolarità di imitazioni reciproche.

Ogni persona – all'interno del proprio rapporto con qualcun altro – ha la possibilità di pensare secondo tre prospettive, di dare tre prospettive al proprio pensiero: pensare, pensare unicamente su se stessa, pensare sull'altro e su se stessa. Questa terza prospettiva è possibile a patto che si crei un apposito spazio che includa le altre due precedenti; inoltre, da parte propria, consente al processo del rapporto pensante di spostarsi sul

piano della meta-comunicazione. Anche per questi motivi, l'auto-riflessività interessa sia l'affettività, sia la cognizione: si dipana come una conoscenza non statica, ma processuale. Essa porta alla luce una consapevolezza intersoggettiva, piuttosto che quella espressa da un unico – in realtà astratto – sé. Ecco perché le soggettività si sviluppano grazie alla percezione di se stessi nella mente di un'altra persona⁸⁵, ossia in forza ed a seconda di come si percepisce di essere percepiti in – e da – una mente altrui. In questo modo, l'esplorazione del significato insito nelle azioni altrui è imprescindibilmente connessa con la facoltà e la possibilità di trovare o dare significato alle proprie azioni ed esperienze. I bisogni che il bambino prova, per la prima volta – e che l'adulto esperisce, per tutta la vita – sono quelli di riconoscimento e della reciproca identificazione, che si caratterizzano per la distinzione e la similarità con l'altro.

La capacità di mentalizzare inizia a svilupparsi nel primo anno di vita⁸⁶, si palesa intorno ai quattro anni ed arriva a maturare intorno ai sei

⁸⁵ Per Fonagy, la capacità di mentalizzare è la capacità di concepire stati mentali consci e inconsci in se stessi e negli altri: cfr. FONAGY P., TARGET M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.

⁸⁶ Cfr. STERN, D., *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it. Boringhieri, Torino 1987.

anni⁸⁷: a questa età, il bambino non solo è capace di concepirsi come soggetto pensante, ma è anche in grado di attribuire credenze e desideri ad un'altra persona, nonché di pensare ai pensieri che, per esempio, quest'altra persona può avere nei riguardi di una terza persona. Inoltre, da questa tappa in poi, il bambino può cominciare a sperimentare l'altro come colui che – con autonoma decisione – può includerlo od escluderlo dai propri pensieri; può iniziare ad imitare, anche inconsapevolmente, queste inclusioni ed esclusioni; inoltre può percepire una terza persona come presente od assente non soltanto nei suoi pensieri ancora di bambino, ma anche nei pensieri degli altri, tanto adulti che bambini. In questo modo si evolve un movimento di interazioni, tra soggettività e soggettività, il quale si caratterizza per la complessità del gioco di rispecchiamenti. All'interno delle interazioni si muovono le "riflessioni" vissute dai soggetti coinvolti. Infatti, per arrivare a sentire ed a sentirsi portatori e parte di una vita mentale, è necessario percepire l'altro, che percepisce se stesso, come soggetto capace di rispecchiare la nostra soggettività. Proprio l'altro, che sperimenta se stesso come soggetto, si offre a chi vuole "vedere" in maniera partecipata: ossia, a chi, a sua volta, vuole mo-

⁸⁷ Cfr. FONAGY P., TARGET M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, cit.

strare la propria "mente", mentre costruisce rappresentazioni del mondo.

La co-formazione delle parti di sé

Nel variegato e complesso gioco dei ruoli interattivi, mutui, complementari e simmetrici, che si vivono nell'esistenza, s'imparano ad esaltare alcune parti di noi ed a minimizzarne altre. Nell'attraversare i contesti ed i ruoli, si ampliano le possibilità di pensare le nostre relazioni e riflessioni; al contrario, quando ci si limita in ruoli strettamente circoscritti – con modalità d'interazione definite a priori – diminuisce la possibilità di pensarsi e di riflettere mentre si agisce. Per esempio, soprattutto in età adulta, si può rischiare che la propria identità cerchi di raccontarsi e di rispecchiarsi attraverso ideali e finalità di coerenza, i quali – oltre che a rivelarsi, a ben guardare, molto spesso, alquanto vaghi e difficilmente sostenibili da un punto di vista concreto – a volte potrebbero tendere a far irrigidire le modalità di relazione con se stessi e con gli altri. Questa coerenza irrigidita, a sua volta, provoca soprattutto la diminuzione o la soppressione della molteplicità delle differenti caratteristiche che abitano nel singolo, sminuisce l'incidenza dei cambiamenti e delle trame esistenziali, non soltanto all'interno di una determinata età della vita personale, ma

anche tra un'età ed un'altra età nella vita della medesima persona. Tali mutamenti, però, sono inesorabili ed inevitabili. Il temerli, da parte di un'"identità adulta" – che si crede monolitica – può spingere a nascondere, pericolosamente⁸⁸, connessioni fondamentali con identità "altre" – come, per esempio, quella adolescenziale – le quali, si voglia o no, convivono in noi. Le identità umane sono composte di molte parti, con le quali si può e si deve imparare a convivere. In tutte le età, infatti, si ha la compresenza di stati emotivi e cognitivi provenienti da altre epoche (soprattutto dall'infanzia). L'occultare questa polifonia di parti personali porta a mettere in campo una composizione fasulla che dovrebbe sostituirla, ma che è inesistente e che, perciò, si ha bisogno di mascherare. Così, il nascondere la originaria polifonia delle nostre parti personali impone il peso di una doppia velatura: quella della polifonia e quella della composizione fasulla. L'identità concreta, al contrario, può esistere soltanto su sfondi relazionali, più o meno condivisi e compartecipati, immersi nel fluire del tempo e, perciò, raccontabili.

Le nostre, per così dire, plurime identità fra di esse stesse convivono e fra di esse stesse si "con-

⁸⁸ Si fa riferimento al rischio che l'adulto, credendo erroneamente di aver superato, una volta per tutte, i turbamenti e le incertezze delle fasi precedenti, finisca per subirli passivamente.

taminano". Ogni persona, perciò, deve imparare a riconoscere le proprie plurime identità, il loro convivere ed il loro contaminarsi; e deve anche imparare a convivere tanto con le loro reciproche ed interne convivenze quanto con le loro reciproche ed interne "contaminazioni". Il mancato riconoscimento ed apprendimento di ciò inevitabilmente favorisce la tentazione di rimpiangere e di rifugiarsi in una mitologica comunità arcaica e primitiva, totalmente avulsa dal contatto con la diversità e, quindi, puramente immaginaria e non fondata storicamente. Tentazione dalla quale bisogna assolutamente prendere le distanze. Innanzitutto, prevenendola.

Infatti è possibile, ad ognuno, conquistare lo spazio ed il tempo per realizzare, in se stesso, la co-formazione delle parti di se stesso. Non è facile, dato che lo spazio ed il tempo, che si decide di destinare – da un certo momento in poi – a ciò, prima era tutto impegnato dalla e nella opposta prospettiva, che potremmo convenzionalmente chiamare della "non co-formazione delle parti di sé". Perciò lo spazio ed il tempo vanno letteralmente conquistati, vanno sottratti al precedente "occupante", quasi strappati ad esso, palmo a palmo. La co-formazione delle parti di se stesso, dunque, è possibile per chi vi si impegna in prima persona, pronto a collaborare con chi pure vi si dedica. Innanzitutto, essa va concepita come una realtà nuova che la persona costruisce dentro

a se stessa. Operativamente, essa va considerata come una costruzione "in fieri" o come una serie di costruzioni intrecciate ed in divenire, per le quali vengono appositamente scelte determinate basi, che sono costituite dalla visione che ora si ha del proprio passato, dal quadro che adesso si ha del vissuto precedente. L'attuale visione e quadro spesso non sono esplicitati ma, anche se rimangono impliciti, contengono una forza: l'energia della decisione con cui sono stati scelti ed elaborati e che ora li mantiene operativi ed efficaci. Tuttavia, attenzione: la visione con cui si guarda al proprio passato e si colgono quali siano stati, in quel processo temporale, i principi e le regole di continuità e di coerenza, non va assolutizzata. Infatti "quella coerenza", insita in quel passato, è divenuto possibile percepirla soltanto ora, ossia a posteriori ed è, perciò, pur sempre una credenza elaborata *ad hoc*. Quanto meno si rimane legati a canoni precostituiti di relazione, tanto più aumenta la possibilità di interagire, con la conseguenza di avere maggiore libertà e opportunità nell'immaginare se stessi. Ci si può immaginare capaci di agire in nuove relazioni intersoggettive, se, all'interno di noi stessi, si riesce ad alternare ruoli relazionali diversi e ad adottare diversi stili intersoggettivi. In questo modo si possono sperimentare una maggiore quantità ed una migliore qualità di aspetti di sé che, magari, non erano mai emersi e non avevano avuto

l'opportunità di "conversare" tra loro. Secondo l'approccio relazionale ai processi formativi, una persona – fra le varie risorse – ha pure quella di "fecondare", nella propria "mente", affetti ed ipotesi su di un altro, il quale, a sua volta, può, poi, "restituire" a chiunque quegli affetti ed ipotesi, in forma necessariamente modificata. È proprio questa capacità in quanto tale – quasi prescindendo dai suoi contenuti, ossia proprio la capacità di portare, contenere e ridare agli altri – a farci "conoscere" le nostre vite emotive e cognitive.

La formazione del pensiero non può essere fondata, allora, sul cartesiano "penso, dunque sono", ma sulla relazione tra qualcuno (un adulto di fronte ad un bambino) che ritiene l'altro pensante e dunque lo riconosce come tale; con la conseguenza di catalizzare, di far concepire e far sì che prenda corpo – in lui – l'auto-riconoscimento.

Un uomo, quando comincia ad esercitare la violenza, ha una determinata percezione di colui che egli ha deciso di considerare nemico: è la percezione iniziale. Proseguendo l'esercizio della violenza, il persecutore non può limitarsi a conservare, contro l'"altro" (immotivatamente ed iniquamente considerato nemico), l'identica iniziale percezione, ma la trasforma e la potenzia in modo da rendersi capace di considerare l'altro come non umano o sub-umano, in vista di riusci-

re a far sì che anche la propria vittima arrivi a considerare se stessa non più come persona umana, ma come un essere non umano o sub-umano⁸⁹. Orbene, questa percezione può essere prevenuta ed ostacolata dal percepire l'altro come essere dotato di emozioni e sentimenti, di intenzioni e desideri, nonché di pensieri. È possibile prevenirla ed ostacolarla. Nel processo evolutivo e di sviluppo di ogni persona, innanzitutto compaiono e si attivano precisamente le emozioni ed i sentimenti, le intenzioni ed i desideri, nonché l'attribuire ad altri le emozioni ed i sentimenti, le intenzioni ed i desideri. Chi ha raggiunto la capacità di verbalizzazione è nel rischio di inoculare e di cronicizzare, in un crescendo, la violenza: nelle emozioni e nei sentimenti, nelle intenzioni e nei desideri di chiunque. Garantendo la formazione a quel *primum* (emozioni e sentimenti, intenzioni, desideri e relative verbalizzazioni) si preclude ad altre verbalizzazioni di inoculare violenza e di farla sviluppare. In questa prospettiva di discussione, che avviene ai fini della formazione, autoriflessività ed imitazione implicano sempre un calibrarsi ed un "impegno" affettivo: quelli tipici delle menti che "si incontrano".

⁸⁹ Cfr. MILELLA M., *De-vittimizzare Dalle trappole della persuasione alla formazione.*, Anteo, Perugia 2012.

Nei confronti di chi nega il ruolo dell'imitazione, è possibile adottare anche l'argomentazione "per absurdum". Senza l'imitazione, come si potrebbe attivare quel meccanismo sofisticato che permette al bambino di acquisire il linguaggio, cogliendo le intenzioni referenziali di chi gli parla?

Imitazione: una via per l'identità

Poiché originalità, memoria, oblio e le relative verbalizzazioni su questi aspetti della vita sono parti di uno stesso processo di formazione dell'identità, è lecito ipotizzare che questo stesso processo, che si attiva nelle relazioni interumane e formative, trovi una base relazionale, arcaica e comune, proprio nell'imitazione. Riguardo a questa piattaforma costituita dall'imitazione, i diversi rami della psicoanalisi, che tanti spunti hanno dato e danno alle scienze della formazione, si rivelano estremamente parchi nell'affrontare, direttamente ed esclusivamente, il tema dell'imitazione. Quasi si potrebbe affermare che in essa non vedano una forma originaria di pensiero e azione. In questo panorama, lo studio sull'imitazione di Gaddini⁹⁰ può servire a dare

⁹⁰ Cfr. GADDINI E., *Sulla imitazione (1969)*, in GADDINI E., *Scritti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989, pp.159-189.

qualche delucidazione. In questa ricognizione, l'imitazione viene riconosciuta come una forma del funzionamento della mente legata alla percezione, precedente il pensiero e perdurante per tutta la vita. Così, imitare, inteso come forma di relazione continua, può essere distinto dall'introiezione e dall'identificazione. «A causa delle confusioni terminologiche tuttora esistenti, si può ancora trovare il termine "identificazione" usato in luogo di "imitazione", ciò che sta a indicare l'insufficiente elaborazione del concetto di "imitazione"»⁹¹. In particolare, l'imitazione non è riconducibile, soprattutto dal punto di vista formativo, unicamente ad una fase del processo di identificazione (che può essere definita "adesiva" o "primaria").

In quest'ottica, si mantengono aperte le porte alla relazionalità e alle potenzialità che da questa emergono, evidenziando il contributo che tutti i partecipanti alla relazione possono portare alla

⁹¹ Idem, p.160. Gaddini così prosegue: "Comunque sembra esservi abbastanza concordia nel ritenere che l'imitazione si manifesti come un disturbo dell'identificazione, e con le caratteristiche di un fenomeno primitivo, che probabilmente precede l'identificazione.": Ibidem. Più avanti l'autore scrive che "imitazioni e introiezioni obbediscono al principio del piacere, mentre le identificazioni sono orientate nel senso della realtà e conducono, nel corso del loro graduale sviluppo, alla possibilità del rapporto oggettuale maturo, che funziona a sua volta secondo il principio di realtà.": Idem, p.166.

strutturazione della stessa. L'attività mimetica, che mettiamo in atto, in qualche modo, durante tutta la vita, può essere intesa anche come fondamento, piuttosto che come parte, dell'identificazione e può anche immettere in diverse ed imprevedibili spirali di reciproche imitazioni, che non si lascino dedurre da alcuna necessità predefinita e predeterminante. Anche in questa prospettiva, nell'imitazione – oltre alla regressione dall'identificazione ad una passiva imitazione – ci si possono aspettare evoluzioni ed involuzioni, ossia passaggi tra l'accettazione od il rifiuto di parti degli altri presenti in noi stessi.

Per rimarcare il carattere basilico dell'imitazione, essa va connessa con la percezione. Infatti, "la percezione primitiva è fisicamente imitativa. Nelle prime settimane di vita, il bambino percepisce modificando il proprio corpo in relazione allo stimolo. In questo modo, il bambino non percepisce lo stimolo reale, ma la modificazione intervenuta nel proprio corpo. Da questa comunanza di percezione e di imitazione fisica, prende forse avvio la differenziazione dei sistemi di percezione e di memoria"⁹². Le percezioni imitative si evolvono in rapporto al regime di gratificazione e di frustrazione dei bisogni del bambino. Secondo Gaddini, la tappa successiva alle percezioni imitative è la formazione dell'"immagine

⁹² Idem, p.162.

allucinatoria". Con questa espressione si fa riferimento "al fatto che, in *assenza* dell'oggetto gratificante e nel tentativo di porre termine alle sensazioni penose che derivano dalla sua mancanza, il bambino lo allucina, lo rappresenta cioè in immagine, e vive questa immagine come realtà"⁹³. Questa immagine allucinatoria può essere considerata il "prototipo psichico dell'imitazione"⁹⁴. Attraverso l'immagine allucinatoria, l'"imitare per percepire" si trasforma in "imitare per essere". Questo protomodello dell'imitazione "s'instaura non in presenza, ma in *assenza* dell'oggetto, e ... appunto perciò, il suo fine sembra essere quello di ristabilire in modo magico e onnipotente la fusione del Sé con l'oggetto"⁹⁵. Ancora una volta è l'assenza che, parallelamente all'oblio, suscita traccia, lascia od inventa qualcosa ed induce ad imitare. Ed in questa imitazione, in assenza di un modello esterno, si riconferma un gioco di specchi tra interiorità e relazionalità interpersonali, le quali tanto caratterizzano e responsabilizzano i processi di formazione. Tutto ciò va ricollegato, infatti, al potere dell'imitazione nei giochi del rispecchiamento delle emozioni e dell'affettività, nonché della costruzione,

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Idem, p.163.

volontaria e involontaria, del peculiare, ma comune, modo di essere⁹⁶.

In altri termini, quando l'imitazione non consente un'esperienza di esplorazione di se stessi, essa s'irrigidisce come modalità d'impossessamento, come brutta copia di una più complessa interiorizzazione. Diventa imitazione trita. In questi casi, divenuta trita, costituisce una copertura del mancato tentativo di raffrontarsi con se stessi e con gli altri. Al contrario, un'imitazione inventiva e di scoperta consente di rassicurarsi, temporaneamente, per riconoscere uno sfondo per le proprie scelte e poter anche decidere di non imitare.

Formazione ed "invenzione" di sé

L'emergere della consapevolezza e dell'autoconsapevolezza di sé ha, dunque, segnato un punto nodale nel cammino evolutivo dell'umanità. A questa dimensione si legano le attività e le esperienze di formazione, nonché di riflessione su di esse. I vissuti delle pratiche edu-

⁹⁶ A titolo meramente esemplificativo, si ricorda che uno dei frutti più potenti del potere di plasmarsi di un'imitazione implicita, anche involontaria, lo si ha quando si notano somiglianze (quasi anche fisiche) tra persone che hanno vissuto (come due anziani coniugi) buona parte della loro vita insieme.

cative, infatti, non solo oltrepassano e mettono in crisi qualsiasi perimetro teorico e ideologico, ma si vengono costruendo, direttamente e indirettamente, attraverso fattori, elementi e, soprattutto, processi che coinvolgono la comparazione, l'intersoggettività, la formazione delle identità e, ovviamente, l'imitazione reciproca. Le attività imitative, pur essendo costitutive della formazione, non sono sempre prese in considerazione come tali – costitutive – anche perché riguardano sia le prassi consapevoli e volontarie, sia quel magma originario di dimensioni oniriche, immaginarie, inconsce che, in ogni caso, permeano, veicolano e comunicano formazione. Siamo formati e siamo imitati, comunque; formiamo ed imitiamo, comunque. Il “ritorno” ad occuparsi dell'imitazione, allora, può essere un tentativo di disvelare le pretese di controllo – inutili ed impotenti, anche se ostentano una maschera opposta – che si possono celare in teorie e prassi che si definiscono formative e che, invece, si sono rivelate quali tragici tentativi di imbrigliare le condizioni, le situazioni e le manifestazioni imprevedibili, folli, sacre, umoristiche, etc. dell'umanità. Non si forma senza tener conto di tutte queste e anche di altre dimensioni. Esse testimoniano l'assoluta dannosità, da parte dell'umanità stessa, di trattare se stessa come una cosa – come un oggetto – senza pagare (anche inaspettatamente) conseguenze nefaste. E non si forma pretendendo di

comprimere l'incomprensibile in contenitori preconfezionati.

Forse – precisamente per questa propria onnipresenza, che la rende incontrollabile ed inquietante – l'imitazione non gode di buona fama tra le peculiarità identitarie personali. I suoi contraltari, l'originalità e l'unicità, sono ben più apprezzati anche come caratteristiche positive di un singolo. Eppure, senza l'imitazione, che costituisce lo sfondo comune per la percezione e l'autopercezione, non potremmo neanche cogliere le differenti e variegata specificità che cerchiamo di vantare.

Anche le indagini sull'imitazione non possono che risentire del carattere mimetico delle attività umane. Muoversi su questi terreni non è mai facile: queste questioni, infatti, mettono in discussione, come si è già accennato, la pretesa della pura originalità di stampo romantico. Una delle matrici, comunque, di molti depistaggi relativi all'imitazione nella cultura occidentale risale a Platone. Egli, infatti, nei primi due libri de *La Repubblica*, mette in guardia contro il coinvolgimento e l'assorbimento a cui porta la mimesi quando la psiche, soprattutto quella dei bambini, apprende. Platone teme e ritiene che la mimesi e il coinvolgimento emotivo possano essere strumenti di manipolazione per sfruttare la predisposizione alla suggestione emotiva di chi apprende. Imitare può comportare l'*illusione* di essere come

l'originale e, per Platone, quest'illusione corrisponde all'inganno⁹⁷. Ciò che viene trascurato da Platone è la relazione tra copia e originale, tra modello ed emulo. Senza questa relazione, il gioco dell'imitazione, da cui derivano le identità della copia e dell'originale, non sarebbe realizzabile. Se, come fa Platone, non si accetta e non si ammette il potere dell'imitazione nella formazione, ecco che si nega o per lo meno si mortifica quella capacità umana di entrare in una storia, in un mito, in un romanzo, in un film, etc. e di non assimilarsi talmente tanto ai personaggi che ci piacciono, da non poter "ritornare" in noi stessi⁹⁸.

L'imitazione non ci fa perdere necessariamente noi stessi, soprattutto se si riesce a collocare l'identità proprio nella relazione tra copia e originale, nella differenza, nella frontiera, nella cornice dell'una e dell'altra e, quindi, non in una prospettiva statica, ma in un dinamismo perpetuo. La plasticità della psiche non è, allora, automaticamente ed unicamente la condizione della manipolazione perversa della stessa. Caso mai, la plasticità è la condizione della impossibilità a

⁹⁷ A proposito di un affrancamento dell'*illusione* dall'*inganno*, sono interessanti le argomentazioni di Kant dedicate a questa diversità: cfr. KANT I., *Antropologia pragmatica*, cit. e KANT I., KREUTZFELD J. G., *Inganno e illusione*, tr. it. Guida, Napoli 1998.

⁹⁸ Un esempio parossistico di tale rischio lo si trova nel film di Woody Allen: *Zelig*: cfr. ALLEN W., *Zelig*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1990.

non essere manipolati ed a non manipolare. Il problema sottostante all'imitazione è se i processi formativi – nel veicolare i sistemi di credenze e di contenuti condivisi dalla maggioranza – debbano *soltanto* far passare dal piano dell'apprendimento a quello delle abitudini, oppure non debbano almeno tentare di mettere in discussione le premesse di queste abitudini, credenze e contenuti. Questo tentativo è senz'altro possibile e dignitoso, poiché è la garanzia che si può formare ad entrare in qualsiasi "storia" di qualsiasi "sapere", consapevoli di rimanerne coinvolti, ma accettando questo coinvolgimento come un attraversamento, necessario ed ineluttabile della condizione umana, a meno che proprio non si voglia imprigionare se stessi ed altri in qualche, inesistente, "isola fuori dal tempo".

Nei confronti dell'imitazione, le metodologie e gli strumenti di ricerca spesso adottati si comportano come una tenaglia o una chiave inglese utilizzate per "stringere" e trattenere qualcosa, dimenticando però che, in questo caso, hanno a che fare con una sostanza "liquida". Infatti studiare la mimesi e considerarla in termini formativi vuol dire imitare ed imitarsi e, per di più, implica che volontariamente ci si *immedesima* in qualcun altro senza poter nascondere, fatuamente, a se stessi e agli altri di farlo.

L'originalità assoluta (etimologicamente staccata, sciolta da tutto), se potesse esistere al di là

di una pura ipotesi di pensiero, condannerebbe l'umanità a vivere senza rispecchiamento vicendevole, senza la co-evoluzione, senza la comparazione e la percezione del tempo passato e futuro, ma soprattutto la obbligherebbe a vivere un presente privo di significato, perché frantumato in attimi sempre diversi ed estranei l'uno all'altro. Affetti, desideri, sentimenti, emozioni non potrebbero svilupparsi sull'imitazione e sulla percezione di ciò che crediamo che gli altri sentano e, quindi, non potrebbero essere vissuti così come, invece, li condividiamo. Non esisterebbe la "nostra" percezione e la percezione – ipotizzata, ma imprescindibile nei rapporti umani – di come siamo percepiti. Il sapere degli altri e sugli altri non si rivelerebbe mai come un'altra faccia della medaglia del sapere di se stessi e su se stessi. L'idea stessa dei saperi, intesi come forme di vita tipicamente umane e, prima di tutto, l'idea sui saperi di se stessi e degli altri, sarebbe difficilmente concepibile, perché sarebbero escluse tutte quelle informazioni provenienti dalla reciproca imitazione con gli altri: le fonti più importanti per conoscere – le somiglianze, le differenze e le conseguenti distinzioni – sarebbero impensabili. Inoltre, verrebbe a decadere – o ad essere fortemente limitata – una delle condizioni fondamentali in virtù della quale l'umanità ha sentito e sente la necessità della formazione: quella di ipotizzare stati d'animo, intenzioni ed

aspettative, da interpretare, nel significato, e da attribuire, secondo teorie e presupposizioni, all'agire proprio ed altrui⁹⁹. La capacità di comprendere il significato del comportamento e delle azioni altrui è legata alla capacità di dare significato alle proprie esperienze di vita.

⁹⁹ A questo proposito, si può far riferimento all'idea bruneriana di "teoria delle menti" e "intersoggettività" (cfr. BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione*, cit.) o alla teoria della "mente sociale", che pone la condivisione interumana come base per l'acquisizione di competenze linguistiche, comunicative e cognitive (cfr. MARAFFA M., MEINI C., *La mente sociale. Le basi cognitive della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2005).

6

L'IMITAZIONE SVELATA

L'imitazione nascosta e l'umorismo

Uno dei tanti paradossi della condizione umana riguarda, dunque, anche l'imitazione: proprio questa attitudine che è tanto palese e sotto gli occhi di tutti ci confonde completamente e scompare in una dimensione di nebulosa indifferenziazione. Questo destino della percezione umana è ben espresso in un racconto di Poe che narra del recupero di una "lettera rubata"¹⁰⁰. Questa lettera – come l'imitazione nella nostra vita – viene sagacemente "nascosta" sotto gli occhi di tutti, tanto che può essere trovata soltanto fuoriuscendo dalle usuali modalità di ricerca. Anche la mimesi, proprio perché è così visibile, è di solito ignorata. Il "mistero" è dato proprio da ciò che è un po' troppo chiaro, da ciò che, essendo eccessivamente trasparente, mette in scacco le più accurate, ma anche più scontate, abilità investigative.

La lettera è rubata platealmente sotto gli occhi impotenti della legittima proprietaria, poi il ladro la nasconde con la piena consapevolezza che la

¹⁰⁰ Cfr. POE E. A., *La lettera rubata*, in *Tutti i racconti*, tr. it. Newton Compton, Roma 1992, pp.296-307.

abitazione sarà sottoposta a perquisizioni estremamente approfondite. Queste ultime daranno risultati assolutamente vani perché il processo di disvelamento del “nascondiglio” avrà qualcosa di umoristico: qualcosa che esprime un modo diverso di percepire e concepire, il quale, proprio per questo, provoca ilarità, nonché interesse. Lo scopritore della lettera imiterà la mentalità del ladro così tanto da essere creativo e riuscire a prevedere che poteva averla nascosta nel posto più in vista di tutta la casa.

Forse, non a caso, i comici sono spesso anche imitatori. Si ride o si segue con passione un racconto come quello di Poe, perché qualcuno mette in luce ciò che è alla portata di tutti, ma proprio per questo è trascurato. Nel caso dell’umorismo, lo sfondo imitativo della percezione della nostra “normalità” ed “originalità” viene posto – invertendo l’ordine di priorità più comune – in primo piano¹⁰¹.

In altri termini, il comico ci fa ridere per la sua azione imitativa che nasconde e disvela, allo stesso tempo, la comunanza intrinseca delle azioni umane. In questo modo, ci tiene lontani dalla

¹⁰¹ Cfr. FRY W. F., *Una dolce follia*. L’umorismo e i suoi paradossi, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001; BATESON G., *Il ruolo dell’umorismo nella comunicazione umana*, in *Aut-aut*, n.282, 1997 ripubblicato anche nel volume: BATESON G., *L’umoris-mo nella comunicazione umana*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

consapevolezza che i gesti che consideriamo più personali, più originali potrebbero, invece, essere quelli di tutti. Ed è questo distacco che ci permette di procurarci ilarità senza, però, accorgerci che, ancora una volta, ridiamo di noi stessi. Chi imita per mestiere, consapevolmente ed ostentatamente, smaschera, più che i vezzi e le ripetizioni dell'imitato, gli usuali filtri e veti (spesso ipocriti) che le ordinarie modalità di relazione pongono ed impongono all'imitazione. Si ride, insomma, perché qualcuno, ironicamente, ci ricorda che, continuamente, allestiamo una compendiosa messa in scena per dire una bugia "puerile", ossia che non imitiamo.

La percezione umana si attiva attraverso le differenze e – come si è visto – le relazioni. L'imitazione, nella nostra vita, è così presente da dissolversi nello scontato e da essere sagacemente nascosta sotto gli occhi ostentatamente "indifferenti" di tutti. L'attitudine mimetica provoca, soprattutto negli adulti, lazzo e vergogna. Così, pur non potendone fare a meno, consumiamo molte energie per oscurare qualcosa (il nostro imitare) che non possiamo non fare. Questo continuo "impegno" a celare condiziona tutto il nostro modo di essere e di vivere e, soprattutto, le nostre modalità di indagine e di curiosità sugli universi del nostro sentire. In quest'ottica, l'imitazione necessita di essere ritrovata; ma per trovarla bisogna fuoriuscire dalle usuali modalità

di ricerca che, imitandosi reciprocamente, escludono l'indagine sulla mimesi stessa. L'eccesso di visibilità della nostra comune e reciproca somiglianza ed imitazione fa sì che questa e quella siano di solito ignorate.

La presunta immediatezza e la presunta semplicità con cui prendiamo a modello e siamo emulati ci è così familiare da trovarla "estranea", nuova o bizzarra ogni volta che ci guardiamo negli altri, intesi come specchi viventi che ci riflettono costantemente. Entrare a contatto con le personali mimesi vuol dire riappropriarsi di qualcosa di nostro, di qualcosa che sentiamo di vivere, ma che, a volte, non possiamo o non vogliamo reclamare come scelta responsabile.

Il disvelamento formativo dell'oppressione

Nel racconto di Poe, il ladro della lettera punta, proprio mentre la ruba, a che la lettera non venga ritrovata, ricorre agli accorgimenti che spera utili a non far ritrovare la lettera, e che potremmo qualificare come "depistanti". Il ladro, dunque, ha bisogno di esercitare sul contesto una "influenza" depistante e di garantirne il successo dandole una base adeguata, idonea. Poe dice che il ladro fonda la propria influenza (sul contesto) su qualcosa di paradossale, ossia proprio sul fatto che la persona derubata conosca l'identità del

ladro, la conosca, ma nulla possa fare che riguardi lui, fino a che la lettera non sia ritrovata. Ovviamente, quella depistante "influenza" del ladro non deve apparire, non deve essere vista. Il vederla metterebbe immediatamente fine al depistaggio.

Come il ladro esercita il proprio potere depistante e le proprie insidie svianti all'interno di quel contesto (abitazione ed inquilini), così l'imitazione getta e nasconde la propria rete, fatta di potere e di trappole, all'interno delle relazioni, ossia nei contesti relazionali. Il "nascondiglio" è costituito dal fatto che l'imitazione adotta forme di reciprocità talmente manifeste, da non dare nell'occhio, da essere date per scontate; perfino la violenza, da parte dell'imitazione, viene esercitata attraverso modalità relazionali talmente date per scontate e visibili da essere assolutamente "trasparenti" e, così, invisibili. Potremmo dire: "manifeste, ma invisibili", tanto per chi le mette in atto, quanto per chi le subisce.

Queste situazioni interpersonali si riscontrano soprattutto quando si pratica, nei confronti di chi è in situazione di minorità (come i bambini), un'oppressione violenta: violenta non in una qualunque misura, ma di grado tale che impedisca di essere detta e denunciata. Al bambino che subisce violenza è spesso ingiunto di non parlarne: il suo silenzio suggella il dominio del suo carnefice su di lui, il loro rapporto, nonché

l'eventuale e futura tragica emulazione, da parte del bambino, di questi atteggiamenti e di questi comportamenti che procurano sofferenza. A proposito della sopraddetta ingiunzione di silenzio al bambino: a volte neanche "occorre" che l'ingiunzione gli provenga, esplicita e verbale, da parte di chi gli ha usato violenza; a volte è il bambino stesso che percepisce ciò che gli è accaduto o che gli sta accadendo – proprio nel senso che "gli cade addosso" – come talmente enorme ed incomprensibile, da rimanere per primo ammutolito egli stesso a se stesso; e, poi, anche nel suo rapporto con gli altri. Così la violenza prima è taciuta a se stesso, poi viene taciuta agli altri; la vittima, a furia di tacere la violenza subita arriva a tacitare se stessa in maniera sempre più profonda, fino a scivolare in quell'auto-inganno in forza del quale afferma e riafferma che il "fatto" non è accaduto e, poi, alla fine, arriva ad imprigionarsi nell'auto-inganno stesso.

Tale palese occultamento è sfruttato dal violento per un'ulteriore forma di arroganza: intimare, direttamente e indirettamente, a chi vive nei suoi dintorni, quel medesimo auto-inganno, in modo che venga da ognuno e da tutti interiorizzato e fatto proprio. Il violento, dunque, nasconde la violenza e l'inganno da lui compiuti, tentando di imporre a tutti (e con molti ci riesce) l'auto-inganno. Questa imposizione avviene dando per scontato che ogni forma di violenza

sia stata assente, prima e tuttora sia completamente assente. Fino a che nessuno dice ciò che tutti "vedono" e sanno, il dominio oppressivo sembra perfetto: chi ruba alle persone la possibilità di far emergere l'inganno, sa che i "derubati" conoscono chi è l'autore di tale furto, chi è che li tiene incatenati nell'auto-inganno e sa pure che, per timore, non lo denunciano per quello che è, ossia un ladro. In questo modo tale furto trova incentivazione nel duplice fatto di essere pubblicamente noto e pubblicamente non detto. Per chi imbastisce questa struttura di dominio, essa non è foriera delle sanzioni che dovrebbe provocare, ma al contrario è portatrice di un lustro perverso: quello di ottenere e darsi ragione attraverso l'oppressione. L'oppressione tende, per propria natura, ad eliminare tutte le forme "altre" di comprensione, ossia tutte quelle che non coincidano con la propria forma oppressiva. Il compito formativo e co-formativo, dunque, consiste proprio nell'esercitare e nel far crescere la propria modalità di approccio alla vita, confrontandola con quelle altrui. Quando non si realizza questo dialogo, viene alla luce, e deve essere svelata quell'autoconsapevolezza di aver bisogno del dominio (in qualche forma, cruento) quasi per esistere o per lo meno per farsi valere. Anche il sopruso dell'oppressore non può, però, rimanere a lungo sotto i riflettori. La violenza, quando è troppo evidente per essere negata, prima viene

ad essere giustificata da chi la pratica, poi viene mistificata, come in molti racconti mitologici, per essere, infine, attribuita, spesso come biasimo, proprio a coloro che l'hanno subita.

Ecco perché, come già detto, il potere e le insidie dell'imitazione si esprimono nelle relazioni, attraverso forme di reciprocità tanto manifeste, per chi le subisce, da essere date per scontate. Così si attua quel "solito" meccanismo che, per tentare di esorcizzare il dolore e la morte, non può far altro che infliggerli a qualcuno per motivi "buoni" e "sacrosanti". Non va dimenticato, infatti, che molti miti sono stati creati proprio come forme di evitamento di aspetti inquietanti e implacabili dell'esistenza, aspetti che ci si illude di poter comprimere e controllare in un'unica forma di comprensione: la propria.

La mimesi, soprattutto quella violenta e vittimaria, fonda la propria influenza sul fatto che nascondiamo a noi stessi e agli altri il nostro continuo imitarci e, a volte, il nostro perpetuo farci male in nome di qualcosa che nasce proprio dal tentare di infliggere all'altro ciò che crediamo di aver provato, patito, di male. In quest'ottica, diviene importante educare ed educarsi a riconoscere e accettare le caratteristiche mimetiche dei nostri comportamenti, delle nostre mentalità e azioni per poter aumentare le possibilità di scelta e, forse, esserne più pienamente responsabili.

Formazione e comprensione pro-creativa

Si è già visto che formazione, imitazione e comprensione sono in un rapporto continuo che viaggia tra il rischio della chiusura nell'avvitamento violento ed univoco e la fragile apertura all'imprevedibilità della condizione umana. Formare non vuol dire costruire prioritariamente un sistema di contenimento (o, peggio, di "contenzione") delle "bizzarrie" possibili, ma ricomprendere anche queste ultime in un processo di trasformazione creativa delle stesse modalità di comprensione.

Formare vuol dire anche tentare di connettere e di guardare insieme le premesse dei nostri pensieri e delle nostre azioni – con le relative conseguenze – nonché raggiungere uno sguardo d'insieme che raccolga tanto i modelli quanto i loro emuli. In questa prospettiva, ci si può preparare ad una fruizione creativa dell'imitazione. In questo esercizio, i maestri migliori possono essere i bambini proprio perché, se non sono sottoposti a maltrattamenti, ancora imitano senza la paura e lo scrupolo di non doverlo far vedere. L'imitazione infantile, non nascosta, non vergognosa di sé, si rivela feconda e pro-creativa. I bambini sperimentano ed "insegnano" operatività di intelligenze anche sconosciute, non banali perché creative senza volerlo essere o sembrare.

Così colgono ciò che agli adulti sfugge non perché nascosto, ma perché troppo evidente.

Nel racconto di Poe chi risolve il mistero della lettera imita, si immedesima e s'identifica nel ladro, ma la soluzione che trova è, ancora una volta paradossalmente, propriamente personale e innovativa. La soluzione consiste in un cambiamento del sistema di ricerca. Tale mutamento non si fonda sull'esasperazione delle metodologie usate: essa lascerebbe comunque invariati i principi di base dell'indagine. Al contrario, l'inventiva si caratterizza proprio per la trasposizione – su un altro piano – del modo di indagare. Forse non è un caso che Poe ponga – come “maestro” implicito di questa maniera differente – un bambino, che il protagonista (l'investigatore Dupin) porta come esempio del metodo usato per recuperare la lettera. Lo stesso Dupin ricorda come questo ragazzo riesca a vincere in un gioco dove bisogna indovinare se il numero delle palline che l'avversario stringe in mano sia pari o dispari. Il bambino racconta di identificarsi con il suo interlocutore di turno, assumendo e imitando la stessa espressione del viso così da poter *aspettare* “di sapere quali pensieri o quali sentimenti nasceranno in me nella mente o nel cuore, per corrispondere alla espressione”¹⁰². Chi smaschera l'ovvietà dell'imitazione la de-banalizza,

¹⁰² POE E. A., *La lettera rubata*, cit., p.302.

accetta – prima di tutto dentro di sé – di immedesimarsi e di identificarsi nell'alterità, ma ciò che trova è, ancora una volta paradossalmente, propriamente personale e innovativo. Attraverso il suo imitare, attraverso il cercare di sentire e pensare come l'altro, il bambino diviene creativo, ossia più compiutamente se stesso. I pensieri che *aspetta*, infatti, sono creativi e originali visto che nascono in lui "gratuitamente", usufruendo del vincolo e della possibilità della mimesi nella maniera più fruttuosa che gli sia possibile. Imitando l'altro, senza la remora di farlo, si può arrivare a imitare se stessi, non solo nella mera ripetizione, ma in un'autentica invenzione. La grande sfida, per gli adulti, risiede nella capacità di saper cogliere gli orientamenti dei frutti gratuiti e creativi del saper esitare e aspettare.

L'approccio formativo all'imitazione consiste in un cambiamento del sistema di ricerca delle proprie peculiarità. Sono proprio i bambini ad essere potenziali "maestri" impliciti di questa maniera differente. Un bambino che imita serenamente può assumere le stesse posture e le stesse espressioni del proprio modello, ma tutto ciò sarà intrinsecamente, prioritariamente e propriamente *suo*. Egli, infatti, potrà aspettare che, attraverso la propria imitazione esplicita e di cui non sente vergogna (come invece la sentono gli adulti) si generino emozioni e cognizioni, pensieri e sentimenti originali. In questo modo si recu-

pera, paradossalmente, una sorta di “originalità”, anche non voluta. A questo recupero, indiretto e imprevedibile, corrisponde l’insopprimibile presenza, nell’imitazione, di qualcosa di inimitabile. Questo *qualcosa* di inimitabile, sottile, a volte quasi impercettibile, è, a ben guardare, la “condizione di possibilità” dell’imitazione, la condizione che la rende possibile. Si può imitare qualcuno (magari scegliendolo) anche perché *non* lo si può mai totalmente *imitare*. Se non ci fosse un *quid* di inimitabile nel modello, verrebbero a mancare i motori del desiderio e della violenza connessa ad esso: la differenza incolmabile tra copia e originale, nonché tra il bramare e l’ottenimento di ciò che si brama.

Riferimenti bibliografici

- AUGÉ M., *Le forme dell'oblio*, Dimenticare per vivere, tr. it. Il Saggiatore, Milano 2000.
- BATESON G., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.
- BATESON G., *Il ruolo dell'umorismo nella comunicazione umana*, in *Aut-aut*, n.282, 1997.
- BATESON G., *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente, tr. it. Adelphi, Milano 1997.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 2000.
- BATESON G., *L'umorismo nella comunicazione umana*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- BATESON G., BATESON C. C., *Dove gli angeli esitano*. Verso un'epistemologia del sacro, tr. it. Adelphi, Milano 1989.
- BECCHI E., *L'esempio e le sue vicende nella storia dell'educazione: punti di vista a confronto*, in *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, Tome 107, n.2, 1995, pp.413-417.
- BELLINGRERI A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- BONDIOLI A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, cit., pp.433-457.

- BORGES J. L., *Funes, o della memoria*, in *Finzioni*, tr. it. Einaudi, Torino 1995.
- BREUER H., *La pillola per dimenticare*, in *Mente e cervello*, n.15, maggio-giugno 2005, pp.64-67.
- BRUNER J. S., *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997.
- BUBER M., *I racconti di Hassidim*, tr. it. Guanda, Parma 1992.
- BURKE E., *Inchiesta sul Bello e sul Sublime*, tr. it. Aestetica, Palermo 1985.
- CRAIGHERO L. *Neuroni specchio. Vedere è fare*, Il Mulino, Bologna 2010.
- DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, tr. it. Adelphi, Milano 1995.
- DARWIN C. R., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, tr. it. Boringhieri, Torino 1982.
- FONAGY P., *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- FONAGY P., TARGET M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- FORNARI G., TUGNOLI C., *L'apprendimento della vittima. Implicazioni educative e culturali della teoria mimetica*, Franco Angeli, Milano 2003.
- FREUD S., *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in *Il disagio della civiltà e altri saggi*, tr. it. Boringhieri, Torino 1987.
- FROMM E., *I cosiddetti sani. La patologia della normalità*, tr. it. Mondadori, Milano 1996.

- FRY W. F., *Una dolce follia. L'umorismo e i suoi paradossi*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- GADDINI E., *Sulla imitazione (1969)*, in GADDINI E., *Scritti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989, pp.159-189.
- GALLESE V., *Corpo vivo, simulazione incarnata, intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in CAPPUCCIO M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2006, pp.293-326.
- GALLESE V., *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, in *Culture Teatrali*, n.16, 2008, pp.13-38.
- GALLESE V., *Le due facce della Mimesi. La teoria mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l'identificazione sociale*, in *Psicobiettivo*, XXIX, n.2, 2009, pp.77-102.
- GALLESE V., SINIGAGLIA C., *What is so special about embodied simulation?*, in *Trend in Cognitive Sciences*, vol.15, novembre 2011, pp.512-519.
- GARGANI A. G., *Il testo del tempo*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- GIRARD R., *Menzogna romantica e verità romanzesca*, tr. it. Bompiani, Milano 1965.
- GIRARD R., *La violenza e il sacro*, tr. it. Adelphi, Milano 1980.
- GIRARD R., *Delle cose nascoste sin dalla fondazione del mondo*, tr. it Adelphi, Milano 1983.
- GIRARD R., *Il capro espiatorio*, tr. it. Adelphi, Milano 1987.

- GIRARD R., *La vittima e la folla*, tr. it. Santi Quaranta, Treviso 1998.
- GIRARD R., *Il risentimento*. Lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo, tr. it. Raffaello Cortina editore, Milano 1999.
- GIRARD R., *Vedo Satana cadere come la folgore*, tr. it. Adelphi, Milano 2001.
- GIRARD R., *Il sacrificio*, tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- HATFIELD E., CACIOPPO J. T., RAPSON R. L., *Il contagio emotivo*. L'incidenza delle emozioni nei rapporti con gli altri, tr. it. San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1997.
- IACOBONI M., *I neuroni specchio*. Come capiamo ciò che fanno gli altri, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- IACONO A. M., *L'illusione e il sostituto*. Riprodurre, imitare, rappresentare, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- KANT I., *Antropologia pragmatica*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1969.
- KANT I., KREUTZFELD J. G., *Inganno e illusione*, tr. it. Guida, Napoli 1998.
- LAPIERRE D., *Più grandi dell'amore*, tr. it. Mondadori, Milano 1990.
- LODGE D., *L'arte della narrativa*, tr. it. Bompiani, Milano 1995.
- LURIJA A. R., *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla*, tr. it. Armando, Roma 1979.

- LURIJA A. R., *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1990.
- MANN E., *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel Terzo Reich*, tr. it. Giuntina, Firenze 1997.
- MARAFFA M., MEINI C., *La mente sociale. Le basi cognitive della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1980.
- MILELLA M., *La rete nascosta. Per una relazionalità formativa*, Cleup, Padova 1998.
- MILELLA M., *Percorsi tra narrazione e tras-formazione*, Cleup, Padova 2000.
- MILELLA M., *Saperi della cultura e agire formativo*, Morlacchi, Perugia 2003.
- MILELLA M., *Esplorare le frontiere. Verso un'interculturalità formativa*, Anteo, Perugia 2007.
- MILELLA M., *De-vittimizzare. Dalle trappole della persuasione alla formazione*, Anteo, Perugia 2012.
- PESCI F., *Desideri, beni, virtù, felicità. La teoria mimetica di René Girard e l'educazione contemporanea*, Lithos, Roma 2010.
- PIAGET J., *La costruzione del reale nel bambino*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1973.
- POE E. A., *La lettera rubata*, in *Tutti i racconti*, tr. it. Newton Compton, Roma 1992, pp.296-307.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello

- Cortina Editore, Milano 2006.
- SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, tr. it. Adelphi, Milano 2001.
- SANTERINI M., *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Carocci, Roma 2005.
- SANTERINI M., *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*, La Scuola Brescia, 2011.
- SOFSKY W., *Saggio sulla violenza*, tr. it. Einaudi, Torino 1996.
- STERN, D., *Il mondo interpersonale del bambino*, tr. it. Boringhieri, Torino 1987.
- VON FOERSTER H., *Sistemi che osservano*, tr. it. Astro-labio, Roma 1987.
- ZIEMER G., *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*, tr. it. Città Aperta, Troina (En) 2006.



ISBN 978-88-906421-2-8