

Verso una costruzione pragmatica della conoscenza sociale

*Giacomo Chiara*¹

RIASSUNTO Quali sono le azioni maggiormente messe in atto dal giovane studioso per costruire socialmente la conoscenza su uno specifico argomento? E ancora, quali potrebbero essere le azioni che consentirebbero una maggiore efficacia nella costruzione pragmatica della conoscenza sociale?

SUMMARY What are the major actions implemented by the young scholar to co-creation socially knowledge on a specific topic? And again, what would be the actions that would allow a greater effectiveness in the pragmatic construction of social knowledge?

Parole chiave

costruzione pragmatica della conoscenza sociale, apprendimento, ipnosi

Key words

pragmatic construction of social knowledge, learning, hypnosis

1. Introduzione

Questo articolo nasce con lo scopo di rispondere a due domande: quali sono le azioni maggiormente messe in atto dal giovane studioso per costruire socialmente la conoscenza su uno specifico argomento? E ancora, quali potrebbero essere le azioni che consentirebbero una maggiore efficacia nella costruzione pragmatica della conoscenza sociale? Molto spesso quando siamo in disaccordo con qualche assunto o postulato teorico, ci prestiamo alla riflessione solamente per trovare le ragioni che "giustificano" la nostra posizione. Di certo non mancano altre possibilità d'azione. Ad esempio, una possibilità è quella di affrontare la questione sottolineando, quelli che dal nostro punto di vista, sono gli aspetti critici più rilevanti. Per costruire socialmente un'alternativa costruttiva, come attori sociali e studiosi incuriositi, bisogna esser cauti a non tralasciare cornici socio-semiotiche, contestuali, di contenuto, di relazione o di posizionamento situazionale.

Mettiamoci nei panni del giovane studioso e condividiamo con lui una serie di dubbi, aspettative e curiosità di conoscenza. Allo stesso tempo consideriamo il contesto socio-culturale attuale, colmo di *ibridismi teorici* e di *mosaici linguistici*.

Ora, se il nostro giovane studioso non assume una posizione attiva e intenzionalmente orientata allo scopo della costruzione sociale della

¹ Psicologo. Dottorando presso il Dipartimento di Psicologia Applicata, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Padova. Specializzando presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Interattivo-Cognitiva di Padova.

conoscenza, potrebbe rimanere invischiato in convinzioni teoriche che molte volte fanno eco ad una sorta di mescolatura di costrutti teorici appartenenti a universi epistemici differenti, scorciatoie inferenziali che portano a generare le cosiddette “*insalate linguistiche*”. Questo vuol dire che molto spesso si rende necessario fare una serie di considerazioni sui “*giuochi linguistici*” (Wittgenstein, 1967) relativi alla conoscenza che ci troviamo a costruire nell’interazione sociale (Gergen, 2009). Credenze di senso comune e conoscenze scientifiche vengono mischiate e confuse con il risultato di generare impalcature fragili a rischio di crollo. La mancanza di fondamenti porta con sé lo spiacevole esito di mischiare e costruire insiemi linguistici molte volte in opposizione. Dobbiamo scegliere se rimanere nelle nostre personali convinzioni teoriche escludendo qualsiasi tipo di confronto e di dibattito, oppure cambiare rotta verso una costruzione pragmatica della conoscenza sociale posizionandoci in un ruolo attivo e intenzionalmente orientato alla riflessione e al confronto costruttivo. Nei prossimi paragrafi saranno approfonditi l’uso e i contesti d’uso (Wittgenstein, 1967) di due termini, quali “apprendimento” e “ipnosi”, che possono generare quelle che abbiamo definito le “*insalate linguistiche*”².

2. A proposito di “apprendimento” e di “deutero-apprendimento”

In che modo è possibile “apprendere”, e in questo caso “apprendere versus conoscenza”, o per usare un termine batesoniano, un “deutero-apprendimento versus la conoscenza”, cioè “apprendere ad apprendere versus la conoscenza”? Per rispondere a queste domande è innanzitutto necessario che troviamo un terreno condiviso su cui muoverci. Trovare una definizione soddisfacente di apprendimento è estremamente difficile. L’apprendimento è un concetto complesso, come scrive Bateson «non c’è dubbio che la parola “apprendimento” denoti un *cambiamento* di qualche tipo; dire *quale tipo* di cambiamento è una faccenda delicata» (Bateson, 1972, p. 328). Alcuni studiosi definiscono l’apprendimento come quel processo attraverso il quale si origina o si modifica una attività reagendo ad una situazione incontrata, ammesso che le caratteristiche del cambiamento dell’attività non possano essere spiegate sulla base di tendenze a rispondere innate, di maturazione o di temporanei stati dell’organismo (es. droghe, fatica, ecc.) (Hilgard, Bower, 1966, p. 66), altri sono tentati dal vedere l’apprendimento come un miglioramento che avviene attraverso l’esperienza, in particolare come quel processo psichico che permette una modificazione del comportamento per effetto dell’esperienza (Galimberti, 1999, p. 87). Convenzionalmente è considerato come quella capacità dell’essere umano di modificare il proprio comportamento in vista di uno

² Un esempio di scorciatoia inferenziale e di “insalata linguistica” si trova nell’espressione: la “diagnosi costruzionista”. Ora, può una diagnosi essere costruzionista? Pur ammettendo (ma ho i miei dubbi) che una diagnosi può essere costruzionista, in quali circostanze? E se può esserlo, stiamo ancora parlando di costruzionismo? Ma allora a che serve echeggiare il costruzionismo sventolando i cosiddetti manganelli semantici? (vedi Salvini, 2011; Gergen, 1996).

scopo. Le principali meta-teorie in termini di apprendimento fanno riferimento ad un apprendimento di tipo associativo, ad un apprendimento di tipo cognitivo, e alla teoria dell'apprendimento secondo Bateson. *L'apprendimento associativo* si rifà alle teorie del comportamentismo, approccio che rientra pienamente nella prospettiva meccanomorfica della tradizione moderna, nel quale l'apprendimento viene considerato principalmente come formazione di abitudini, attraverso l'acquisizione di una nuova associazione tra uno stimolo ed una risposta. In base a questa prospettiva tutto l'apprendimento è un processo associativo. *L'apprendimento cognitivo* si rifà alle teorie cognitive, e soprattutto alle teorie dell'apprendimento per segni di Tolman e a quelle degli psicologi classici della Gestalt. In queste teorie viene sottolineata l'importanza dei processi cognitivi nell'acquisizione di una determinata capacità, viene evidenziato il ruolo svolto dalla comprensione nel cogliere le relazioni essenziali e il significato della situazione. In altre parole viene privilegiato un tipo di apprendimento per scoperta.

Una visione differente è illustrata dalla *gerarchia di livelli di apprendimento* formulata da Bateson, secondo la quale: «L'*Apprendimento zero* è caratterizzato dalla *specificità della risposta*, che -giusta o errata che sia- non è suscettibile di correzione. L'*Apprendimento 1* è un *cambiamento nella specificità della risposta*, mediante correzione degli errori di scelta in un insieme di alternative. L'*Apprendimento 2* è un *cambiamento nel processo di Apprendimento 1*, per esempio un cambiamento correttivo dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, o un cambiamento nella segmentazione della sequenza delle esperienze. L'*Apprendimento 3* è un *cambiamento nel processo dell'Apprendimento 2*, per esempio un cambiamento correttivo nel sistema degli *insiemi* di alternative tra le quali si effettua la scelta» (Bateson, 1972, p. 339). L'apprendere è spesso riferito a quello che Bateson chiama "apprendimento zero", che fa riferimento a tutte quelle situazioni in cui un individuo (Bateson parla di "ente") dimostra un cambiamento anche minimo nella sua risposta alla ripetizione di uno stimolo sensoriale (Ivi, p. 329), e che rappresenta il livello più semplice di apprendimento. Un altro costrutto centrale in questo modello è quello di "*deutero-apprendimento*", o "apprendere ad apprendere", che si riferisce all' "apprendimento 2", e con il quale Bateson intende quella situazione nella quale quando si ripetono gli stessi esperimenti agli stessi soggetti, questi non solo apprendono a rispondere in maniera corretta, ma apprendono ad apprendere.

In letteratura troviamo tre principali paradigmi ai quali possono essere ricondotti i differenti approcci in merito al tema dell'apprendimento: razionalista-informazionista; sistemico-interazionista; costruttivista-sociale. Nel *paradigma razionalista-informazionista* l'apprendimento è considerato come modalità adattiva rispetto ad un sapere formalizzato da acquisire attraverso processi lineari precodificati e predeterminati. Si tratta di un apprendimento per ricezione, e si rifà ai principi comportamentistici. Secondo il *paradigma sistemico-interazionista*, l'apprendimento avviene per scoperta, attraverso processi reattivi ed interattivi. Sviluppato prevalentemente sulla base dei presupposti della psicologia culturale, in

particolare delle teorie di Piaget (Piaget, 1945), di Bruner (Bruner, 1960), del costruttivismo radicale di Von Glasersfeld (Von Glasersfeld, 1988), e quelle di Fabbri e Munari (Fabbri, Munari, 1984). Infine, il *paradigma costruttivista-sociale* dell'apprendimento situato, si rifà alle posizioni epistemologiche del costruttivismo e alle teorie di Dewey (Dewey, 1902), di Vygotskij (Vygotskij, 1978) e di Pontecorvo (Pontecorvo, 1993). Secondo questo paradigma i processi di conoscenza sono contestualizzati, la conoscenza non viene acquisita né per ricezione né per scoperta bensì viene costruita socialmente dagli attori in maniera collettiva e condivisa.

Il paradigma razionalista-informazionista, parte da apriori epistemici che richiamano i principi del comportamentismo e la tradizione empirista-positivista del meccanomorfismo, mentre gli altri due paradigmi, sistemico-interazionista e costruttivista-sociale rientrano all'interno della tradizione antropomorfa e del pensiero postmoderno delle scienze umane.

Adottando una prospettiva interazionista e postmoderna non troviamo necessario utilizzare termini che fanno riferimento alle teorie dell'apprendimento e a un "soggetto" a cui trasmettere delle conoscenze. Ci si propone invece di elaborare una teoria del cambiamento che faccia riferimento ai presupposti epistemologici del costruttivismo e dell'interazionismo, nei quali l'essere umano è considerato come attivo costruttore della propria realtà, e dunque anche del proprio cambiamento. Facciamo altresì riferimento al costrutto di "esperienza riflessiva" argomentato da Dewey, secondo il quale «non esiste una conoscenza né una feconda comprensione al di fuori di quella che proviene dal *fare*» (Dewey, 1916).

3. A proposito di Ipnosi

Partendo dal presupposto che il termine "coscienza" non è che una convenzione linguistica che possiamo definire come «un'artefatto riflessivo da cui possono scaturire mutevoli sé sociali»(Salvini, 2004), risulta chiaro che le esperienze e le forme di consapevolezza possono essere molteplici e su differenti livelli di realtà. In altri termini, se la coscienza di sé è da intendersi prevalentemente come un effetto contingente dato dal campo relazionale e di interazione, allora dovremmo essere d'accordo sul fatto che non esiste uno stato di coscienza "normale" ed uno "alterato", ma esistono varie e differenti forme di consapevolezza. Già William James aveva argomentato che la coscienza non è una "sostanza", un ente fattuale all'interno del nostro cervello, ma è un "processo" e un "flusso" (stream of consciousness).

Date queste premesse, quando ci riferiamo al termine "ipnosi" (dal greco "hypnos", "sonno") dovremmo condividere che si tratta di un artefatto linguistico che ha assunto significati differenti a seconda delle credenze collettive e delle circostanze storiche e culturali in cui tale termine è stato utilizzato. Se considerassimo le conoscenze di senso comune, probabilmente troveremmo che con il termine "ipnosi" si può intendere uno stato mentale particolare, una forma di coscienza dissociata, una pratica medica, una metodologia di cura o una procedura magica. Quindi, sulla

base di quanto sostenuto fino ad ora, sembrerebbe che a seconda dell'interlocutore con cui si interagisce e delle sue credenze, l'ipnosi diventa un qualcosa di diverso, una sorta di contenitore elastico dai significati situazionali.

Sotto l'etichetta "*ipnosi*" possiamo intendere gli "effetti" di numerose pratiche di tipo suggestivo che perseguono lo scopo di indurre uno stato di "*transe*" (dal latino *transire*, "attraversare", "passaggio"). Nel suo senso originario, lo "*stato di transe*" indica un cambiamento di stato: «la transizione, il trapasso da uno stato all'altro, la morte, e, con la nascita, il passaggio essenziale nel corso della vita umana» (Lapassade, 1997). Stato di transe come stato di passaggio verso altri stati di coscienza, che alcuni hanno chiamato "modificati" o "alterati", e che a seconda del contesto storico e socio-culturale, viene denominato "stato ipnotico", "stato dissociativo", "stato di estasi", "stato di iniziazione", "stato di illuminazione", "stato crepuscolare" o "stato di bilocazione". Lapassade colloca alla base di ogni stato "modificato" di coscienza la *dissociazione*, da intendersi come «un dispositivo biologico *normale*, naturale e universale, che dà luogo a fenomeni estremamente diversificati che vanno da quelli abitualmente considerati "normali", quali l'estasi religiosa, la trance, gli stati mentali prodotti da sostanze psicoattive, a quelle che abitualmente si considerano "patologici", [...]. Bisogna evitare di incapsulare il termine *dissociazione* in una connotazione esclusivamente psicopatologica, onde evitare di proseguire nell'equivoco che ci accompagna da troppo tempo» (Camilla, 1997). La ritualizzazione e l'istituzionalizzazione presenti nella transe rappresentano gli aspetti che la differenziano da uno stato "modificato" di coscienza. Ad esempio fra le istituzioni e le ritualizzazioni della transe quelli che sono stati più esplorati sono i culti di possessione nelle varie culture "indigene".

Tra le numerose definizioni presenti in letteratura troviamo interessante quella proposta da Granone, il quale propone di differenziare l'ipnosi, l'ipnotismo e la trance. In particolare definisce l'*ipnosi* «come un modo di essere dell'organismo per l'azione di determinati stimoli dissociativi che lo fanno regredire a livelli di comportamenti para-fisiologici» (Granone, 1989); l'*ipnotismo* come «la possibilità di indurre in un soggetto un particolare stato psicofisico che permette di influire sulle condizioni psichiche, somatiche e viscerali del soggetto stesso, per mezzo del *rapporto creatosi fra questo e l'ipnotizzatore*» (ibidem); e la *trance* come «una condizione nella quale compaiono fenomeni di intenso monoteismo suggestivo ideoplastico capaci di modificare la reattività organica e psichica» (ibidem). Riepilogando, per Granone l'ipnosi sarebbe una condizione fisiologica dell'individuo che può essere autoindotta attraverso monoteismi suggestivi, mentre l'ipnotismo sarebbe la tecnica che permette di raggiungere lo stato ipnotico associata al rapporto interpersonale tra l'ipnotizzatore e la persona che si presta ad essere ipnotizzata. Il rapporto tra ipnotizzatore-ipnotizzato risulta essere, da questo punto di vista, l'elemento fondamentale per indurre lo stato di ipnosi. Distingue dunque la trance autoindotta, che chiama ipnosi, dalla trance eteroindotta, che chiama ipnotismo. Tuttavia per ottenere uno stato ipnotico non è necessario che qualcuno ci ipnotizzi o che

ci esercitiamo attraverso repentini esercizi di rilassamento, ma come sostengono Erickson e Rossi «qualunque cosa affascini o catturi o assorba una persona può essere definita come ipnotica» (Erickson, Rossi, 1982), definendo come *comune trance quotidiana* «quei momenti nella vita di tutti i giorni in cui siamo così presi o preoccupati per questa o quella faccenda da perdere momentaneamente il contatto con l'ambiente esterno»(Ibidem).

Inoltre, quando ci si riferisce all'ipnosi è necessario distinguere l'aspetto tecnico-procedurale da quello linguistico-performativo e da quello suggestivo. Tuttavia, il pericolo maggiore è quello di credere che l'ipnosi sia un "sistema di cura", e di considerarla come una procedura da "apprendere" e da applicare come "da manuale" in qualsiasi circostanza e indipendentemente dal sistema di credenze e dal sistema di significati del cliente/paziente. Il saper indurre in transe ipnotica dipende più da un sapere implicito e dalle capacità empatiche dello psicoterapeuta che dalle procedure "protocollate" inserite in qualsiasi manuale di settore. Alla domanda se le procedure "magiche" dell'ipnosi possono essere "apprese", non resta che deludere quanti si aspettavano una risposta positiva. L'addestramento ad un sapere implicito e lo sviluppo delle capacità personali relativamente a un saper guidare e manovrare differenti "stati di coscienza" può essere la strada più funzionale per accedere all'universo simbolico dell'individuo. L'efficacia di un cambiamento è spesso dovuta all'aspetto performativo e suggestivo del linguaggio più che all'applicazione della procedura ipnotica. L'uso dell'ipnosi, delle tecniche corporee o del training autogeno, e in generale di tutte le azioni volte ad un "ampliamento" della percezione e dei livelli di consapevolezza, possono essere strumenti d'azione terapeutica pragmaticamente efficaci nelle situazioni in cui si ritiene che tali strumenti siano i più adeguati per indurre un cambiamento o una transform-azione nell'individuo. Nonostante tali strumenti abbiano un alone di fascino che molte volte fa dimenticare gli apriori epistemici da cui partono, è necessario dare un volto semantico e semiotico a diverse esperienze e modalità d'essere. Lo psicoterapeuta pluralista e concettuale, che parte da un apriori costruttivista e interattivo-semiotico si servirà di questi strumenti esclusivamente se ritiene che possano essere funzionali per un cambiamento della persona che chiede l'intervento. La parola "ipnosi" sembra dunque essere una sorta di etichetta elastica e adattabile a diverse tradizioni, ma niente di più.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G.,(1976) "Steps to an Ecology of Mind", Chandler Publishing Company, 1972, trad. it. "Verso un'ecologia della mente", Adelphi, Milano.
- Bruner J., (1960) "The process of education", Harvard University Press, MA.
- Camilla G., (1997) "Prefazione" in Lapassade G., "*Dallo sciamano al raver. Saggio sulla transe*", Urra – Apogeo s.r.l., Milano.
- Dewey J., (1965) "Democracy and Education", The Macmillan Company, New York, 1916, trad. it. "Democrazia e Educazione", La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J., (1902) "The child and the curriculum; school and society". Chigago: University of Chigago Press.

- Dewey J.,(1996) "The Development of American Pragmatism", in G. Gava (a cura di), "Un'introduzione all'epistemologia contemporanea", Cleup, Padova.
- Enciclopedia Garzanti di *Filosofia*,(1993) Garzanti editore, Milano.
- Erickson M. H. , Rossi E. L. , (1982) "Hypnotherapy", New York: Irvington, Pub. Inc.(1979).Tr. It. Ipnoterapia, Astrolabio, Roma.
- Fabbri D., Munari A.,(1984) "Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale", Bari, Dedalo.
- Galimberti U.,(1999) "Psicologia", Le Garzantine dizionario, Garzanti Libri, Torino.
- Gergen K.J., (2009) "Relational Being", University Press, Oxford.
- Granone F.,(1989) "Trattato di Ipnosi", UTET, Torino.
- Hilgard E.R., Bower G.H.,(1966) "Theories of learning", Appleton – Century – Crofts, New York, trad. it. (1970) "Le teorie dell'apprendimento", Franco Angeli, Milano.
- Lapassade G.,(1997) "Dallo sciamano al raver. Saggio sulla transe", Urta – Apogeo s.r.l., Milano.
- Piaget J., (1945) "La formation du symbole chez l'enfant", Neuchatel-Paris: Delachau et Niestlè, trad. it. "La formazione del simbolo nel bambino", La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C., (1993) "La condivisione della conoscenza", La Nuova Italia, Firenze.
- Salvini A., (2004) "Psicologia Clinica", UPSEL Domeneghini Editore, seconda edizione, Padova.
- Von Glasersfeld E., (1988) "An introduction to radical constructivism", in P. Watzlawick (Ed.), "The invented reality", Norton, New York, trad. it. "Introduzione al costruttivismo radicale", in P. Watzlawick (a cura di), "La realtà inventata", Feltrinelli, Milano.
- Vygotskij L.S., (1978) "Mind in society", Harvard University Press, Cambridge, trad. it. "Il processo cognitivo", Bolinghieri, Torino.
- Wittgenstein L.,(1953) "Philosophische Untersuchungen", Basil Blackwell, Oxford, trad.it (2009) "Ricerche filosofiche", Einaudi, Torino.