ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

SCUOLA DOTTORALE

PEDAGOGIA E SERVIZIO SOCIALE

Sezione di Pedagogia XXIII Ciclo

Paradigmi, modelli, teorie della mente.

Questioni di pedagogia tra formazione e traduzione.

DOTTORANDO: Cristian Celaia

DOCENTE TUTOR: Prof.essa Marielisa Muzi

COORDINATORE: Prof. Massimiliano Fiorucci

A.A. 2010/2011

INDICE

Introduzione **I-VI**

I PARTE
PARADIGMI, PEDAGOGIA E TEORIE DELLA MENTE

1. Paradigmi e educazione **2**

1. Il concetto di paradigma e la formazione del ricercatore. 3
2. Paradigmi e comunità di ricerca. La formazione tra scienza normale e scienza rivoluzionaria. 15
3. Autorità degli esperti e progresso scientifico. La formazione tra lettura dei classici e studio dei manuali. 21
4. Progresso e efficacia. La formazione rigida e il pericolo dell'iperspecializzazione. 32
5. Epistemologia e pedagogia tra impegno critico e trasformativo 45
6. Riepilogo e conclusioni. 54

2. I paradigmi della pedagogia moderna e *"il congegno del discorso pedagogico"* **59**

1. Differenza modello/paradigma, specificità e caratteristiche dei paradigmi pedagogici. 60
2. Il paradigma "metafisico-retorico". 65
3. Il paradigma "socio-politico". 69
4. Il paradigma "antropologico-filosofico". 72
5. Il paradigma "scientifico". 74
6. Il paradigma "epistemologico-metateorico" 79
7. "*Il congegno del discorso pedagogico*". 89
8. Riepilogo e conclusioni. 100

3. Formazione, progetto e "idea di futuro" nell'epoca post-moderna **106**

1. Post-modernità e formazione. 107
2. Dal "congegno" al "progetto". 120

3. “Nuove metafore”, “ri-descrizione” e “letteralizzazione”: cambiamento cognitivo e formazione. 135
4. Fini-valori e curricolo in una prospettiva ironica, contingente e solidale. 146
5. Riepilogo e conclusioni. 158

4. “Tom” nel “piccolo mondo”: considerazioni pedagogiche sulla teoria della mente e delle reti 164

1. Teoria della mente e “psicologia popolare”: un panorama. 165
2. Dalla “psicologia popolare” alla “pedagogia popolare”. 179
3. Modelli della mente, paradigmi pedagogici e modelli educativi. 186
4. *Schemi, frame*, *script e format*. Considerazioni pedagogiche. 199
5. La teoria della mente di D. Dennett. 217
6. *Memi*, reti e legame sociale. 224
7. Riepilogo e conclusioni. 240

II PARTE
LA PEDAGOGIA COME TRADUZIONE

5. Il modello di pedagogia come traduzione all’interno del paradigma metateorico-ermeneutico 248

1. Presupposti e finalità del modello di pedagogia come traduzione. 249
2. Il modello della traduzione come metateoria ermeneutica. 258
3. La trasmissione culturale come traduzione. 275
4. Riepilogo e conclusioni. 307

6. La pedagogia come traduzione: questioni educative e didattiche 414

1. Rapporto educativo, didattica e valutazione secondo il modello di pedagogia come traduzione. 315
2. Il modello della traduzione e i contenuti disciplinari. 318
3. Possibilità/necessità didattica di tradurre i contenuti disciplinari in forme linguistiche, simboliche e intelligenze diverse. 331
4. Valutazione e traduzione. 340
5. Riepilogo e conclusioni. 351

7. Etica e fini educativi secondo il modello di pedagogia come traduzione **357**

1. Etica, categorie del discorso pedagogico e traduzione. 358
2. Traduzione e educazione tra "dominio" e "emancipazione". 376
3. Alcune obiezioni e risposte. 383
4. Riepilogo e conclusioni. 386

APPENDICI

I. Culturalismo vs innatismo: l'ipotesi Sapir-Whorf e la teoria generativo trasformazionale di Chomsky **391**

II. Matrice disciplinare e giochi linguistici: invisibilità dei presupposti e indeterminatezza del significato **400**

III. Mondo-versioni e costruttivismo: implicazioni pedagogiche **407**

IV. Alcune conseguenze pedagogiche dell'"ecologia della mente" di Gregory Bateson **414**

1. "*La struttura che connette*" è una *"storia*". 414

2. Proto- e deutero-apprendimento: implicazioni pedagogiche. 416

3. "Ecologia della mente", gruppo classe e *e-learning* come esempi di "mente collettiva". 419

V. Principi educativi, pensiero paradigmatico e pensiero narrativo secondo la psicologia culturale di Jerome Bruner **430**

VI. *"Ipotesi" di una storia comparata della* traduzione e della pedagogia **441**

Bibliografia **447**

Articoli e sitografia **463**

INTRODUZIONE

Questa ricerca si presenta come un'indagine epistemologico-metateorica volta a definire e a descrivere nei suoi tratti essenziali l'assetto disciplinare della pedagogia e a far emergere i caratteri peculiari del discorso pedagogico. In quest'ottica la pedagogia, in sostanziale accordo con la ricerca contemporanea in questo ambito di studi, viene intesa, "*iuxta propria principia"*, quale sapere complesso, multiparadigmatico, plurale, "debole", critico-ermeneutico, teso dialetticamente tra teoria e prassi, connotato da un'intrinseca valenza etico-utopica e fondato su un peculiare "interesse" (e "intenzione") che mira all'emancipazione attraverso la "formazione" e la "cura" dell'"individuo-soggetto-persona". L'impegno essenzialmente teoretico della ricerca è comunque pensato in funzione della prassi, in modo tale che ogni analisi concettuale e riferimento teorico trovi il suo senso sul piano della pratica educativa.

Nella stesura di questo lavoro mi sono proposto di integrare tra loro ambiti disciplinari e prospettive teoriche diverse; mi sono avvalso di strumenti concettuali appartenenti alla filosofia (soprattutto ermeneutica e post-analitica), alla pedagogia (in modo particolare la pedagogia critica ed ermeneutica) e alle scienze cognitive (le ricerche sulla "teoria della mente", gli *scripts* e i *frames*, il pensiero narrativo, ecc.). In questo tentativo di sintesi, funzione centrale ha svolto il concetto di paradigma che costituisce il *trait d'union* e il tema ricorrente di tutta la ricerca. L'uso di questo strumento concettuale ha consentito di passare in modo euristicamente valido da una disciplina all'altra e di attraversare contesti tematici diversi (individuale, sociale, epistemologico, ermeneutico, cognitivo, culturale); esso ha consentito, inoltre, di compiere il passaggio da un sapere pedagogico connotato da una epistemologia "liberalizzata" e "debole" a una sempre più evidente caratterizzazione ermeneutica, storico-contingente e critica.

La tesi, delineata nel corso del lavoro di ricerca, si basa sull'esistenza di nessi rilevanti tra le teorie della mente, i paradigmi pedagogici, i modi di intendere l'educazione ma, anche, le questioni filosofiche concernenti la conoscenza, la verità, il linguaggio, il significato e i valori che sono a fondamento del legame sociale. In alcuni casi di questi legami mi sono impegnato a rilevare le ricadute pedagogiche ed educative, in altri ho solo fornito qualche indicazione. Data la mia formazione filosofica ho sempre cercato di tenere un atteggiamento critico e problematizzante, volto a fornire le ragioni

favorevoli o avverse ad un determinato asserto teorico e a valutarne le conseguenze prima di accettare qualunque conclusione o assunto. Ciò ha concorso ad aumentare in modo considerevole la dimensione del testo finale e lo ha reso, in alcuni casi, di non facile lettura, dal momento che si è ritenuto necessario supportare le tesi principali con una cospicua mole di rimandi testuali e teorici. Per ovviare a questo problema sono stati inseriti degli strumenti testuali a supporto della lettura: ogni capitolo è preceduto da un *abstract* in cui sono spiegati gli obiettivi prefissi e le tesi sostenute; a conclusione di ogni capitolo è inserita una sezione in cui sono riassunti i risultati raggiunti ed evidenziati i passaggi concettuali, le argomentazioni e i punti salienti della trattazione. Al fine di snellire il testo principale sono stati scorporati approfondimenti tematici ed inseriti come appendici al termine del lavoro con l'intento di offrire argomentazioni e contenuti connessi con il discorso generale, ma non sufficientemente trattati nella stesura della ricerca.

Il testo si divide in due parti: nella prima viene svolta l'analisi di una varietà eterogenea di temi epistemologici, filosofici e scientifici che tutti concorrono, però, all'unico fine di caratterizzare nei suoi aspetti portanti la specificità del discorso pedagogico; nella seconda viene descritto e, per quanto possibile, giustificato, secondo i parametri e le conclusioni cui sono pervenuto nella prima parte, un modello teorico inedito che si fonda sull'analogia strutturale e formale tra pedagogia e traduzione. Ogni capitolo di questo lavoro può essere letto indipendentemente dagli altri e presenta una certa autonomia; allo stesso tempo, la ricerca mira ad avere una riconoscibile unità argomentativa basata sull'uso costante di rimandi intra-testuali e di temi ricorrenti. Questa struttura espositiva presenta il lato positivo di permettere di affrontare una stessa questione teorica da contesti e prospettive diverse, aumentandone di conseguenza sia il grado di intelligibilità sia la completezza, anche se, talvolta, può risultare ridondante.

Nel primo capitolo l'analisi approfondita dell'epistemologia dei paradigmi di T. Kuhn ha consentito di delineare un quadro disciplinare della pedagogia caratterizzato da un assetto multi-paradigmatico e complesso. Nello stesso tempo ha permesso di articolare la tesi che, come sembra sostenere esplicitamente lo stesso Kuhn nei suoi scritti, il concetto di paradigma presenta una chiara connessione con le questioni pedagogiche, dal momento che esiste un gioco di rimandi strettissimi tra i concetti di "*formazione", "paradigma" e "comunità scientifica"*. In chiusura del capitolo viene

affrontata la questione dell'"*incommensurabilità paradigmatica*" e dei pericoli "autoritari" derivanti da una formazione iper-specializzata e incapace di sviluppare il senso critico.

Nel secondo capitolo, sulla base delle ricerche di F. Cambi, vengono descritti i paradigmi della pedagogia moderna (in modo particolare il paradigma metateorico-ermeneutico), e le caratteristiche strutturali (il "*congegno"*) del discorso pedagogico in quanto "discorso".

Nel terzo capitolo, sulla base della precedente indagine critico-valutativa, vengono analizzati alcuni assunti teorici tratti dal "post-moderno" con l'intento di mostrare come essi mettano in forse la sostenibilità del "congegno" dinamico-critico e i vettori (scienza, ideologia e utopia) posti a fondamento del discorso pedagogico. Allo stesso tempo, attraverso un'indagine della nozione di "post-moderno" e di un studio genealogico e decostruttivo sui concetti di scienza, ideologia e utopia, sembra palesarsi una via d'uscita alle difficoltà emerse attraverso la riaffermazione del carattere ermeneutico, "debole", antifondazionalista e critico-utopico della metateoria pedagogica. In questo passaggio assumono rilievo fondamentale la categoria del "progetto" e quelle, ad essa direttamente associate, dell'"intenzionalità", della "formazione", della "cura" e della "cura di sé", che inducono a caratterizzare la pedagogia come impresa di emancipazione, sottesa al principio di "speranza" e rivolta alla "realizzazione" utopica. Essenziali risultano i riferimenti alla filosofia ermeneutica nelle sue declinazioni "continentali" (H. Gadamer) e post-analitiche (R. Rorty).

Nel quarto capitolo, prendendo in esame le ricerche sulla "teoria della mente" e la *folk psychology,* sono evidenziate le ricadute pedagogiche molteplici di questo ambito di studi ancora poco studiate. In particolare viene sostenuta la tesi che un paradigma pedagogico e particolari modalità educative possano "dipendere", sia pure in maniera "debole", dalla *folk psychology* e dalla teoria della mente. Punti di riferimento teorici in questo capitolo sono la psicologia culturale di L. Vygotskij e di J. Bruner, le ricerche sugli *scripts* di K. Nelson e la teoria dei *frames* di G. Bateson. La teoria della mente e dei *memi* di D. Dennett, insieme alla teoria delle reti "piccolo mondo", costituiscono la conclusione del capitolo in cui l'insegnante è presentato come colui che, assecondando la "replicazione/traduzione" dei *memi* nella mente degli allievi, ne favorisce la diffusione e di conseguenza l'azione "parassitante" capace di ristrutturare le abilità cognitive e la

stessa identità personale. A conclusione del capitolo è sostenuta la tesi che la meta-cognizione e lo sviluppo del senso critico, obiettivi di cui la ricerca pedagogica ed educativa ha già da tempo posto in rilievo l'importanza, siano capacità dipendenti dalle abilità sociali e fortemente influenzate dal pensiero narrativo.

Negli ultimi tre capitoli, che insieme costituiscono la seconda parte della ricerca, viene presentato un modello inedito di pedagogia come traduzione che faccio rientrare nel paradigma metateorico-critico-ermeneutico secondo la caratterizzazione che ne ha dato F. Cambi. Molte delle riflessioni e delle conclusioni dei capitoli precedenti vengono ora inserite in questo nuovo contesto teorico alla stregua di assunti volti a caratterizzare il modello nella sua struttura.

Nel quinto capitolo si mira a meglio a definire l'analogia "pedagogia-traduzione" al fine di mostrarne le connessioni con il paradigma metateorico. Aspetti peculiari del discorso sono il tentativo di dimostrare come la "trasmissione culturale" possa essere considerata un processo traduttivo di tipo "topologico" (G. Steiner) e di valutare le ricadute pedagogiche di un simile assunto. La conclusione dell'analisi affronta una descrizione dettagliata del modello di pedagogia come traduzione che si presenta caratterizzato non soltanto da un assetto teorico di tipo metateorico-ermeneutico e critico, ma si definisce per un impianto culturalista, contestualista e costruttivista. Per definire tale modello sono state utilizzate discipline e teorie diverse, dalla pedagogia alla filosofia (H. Gadamer, M. Heidegger, R. Rorty, W. O. Quine, W. Benjamin), dalla traduttologia (i "*Translation Studies"*, G. Steiner) alla linguistica (R. Jakobson) e alla psicologia culturale (L. Vygotskij, J. Bruner).

Nel sesto capitolo, analizzando alcune principali questioni didattico-educative, si sostiene che il modello di pedagogia come traduzione orienta efficacemente la prassi educativa e, risultando valido dal punto di vista euristico, indirizza efficacemente i due aspetti dicotomici del discorso pedagogico (teoria/prassi). Nell'ambito del modello di pedagogia come traduzione, l'insegnante si presenta come un traduttore, capace di riformulazioni simbolico-linguistiche e di interpretazioni, che funge da tramite tra i contenuti disciplinari e gli allievi. Ciò significa, e questa è stata la tesi sostenuta, che i contenuti disciplinari possono essere considerati come "traduzioni" come pure la valutazione, essendo relativa alle *perfomance* orali e scritte degli allievi, ha attinenza con

la “traduzione” (parafrasi o imitazioni) di cui si giudica la pertinenza (fedeltà) al “testo originale” (lezione degli insegnanti su un certo contenuto disciplinare e proposizionale).

Nel settimo capitolo sono prese in esame le questioni etiche, axiologiche e deontologiche che si legano al modello di pedagogia come traduzione. La tesi sostenuta come esito del presente lavoro è che questo modello permette, pur nel senso problematico e “debole” tipico del post-moderno, di optare razionalmente per alcuni fini-valori antropologici (libertà, responsabilità, costruzione esistenziale) e irenico-utopici (pace, tolleranza, collaborazione) intesi come guida del discorso pedagogico.

Un corollario del lavoro teorico e delle sue conclusioni strettamente pedagogiche consiste nel mostrare come le categorie del discorso pedagogico (educazione-istruzione-formazione, intenzionalità, cura, ideologia, scienza e utopia, ecc.) mantengano tutta intera la loro complessità ma trovino in questo modello una collocazione appropriata e coerente. In sintesi il modello di pedagogia come traduzione, dal momento che assume esplicitamente il pluralismo e la molteplicità dei linguaggi, dei vocabolari, dei valori, dei paradigmi, come suo punto di partenza, permette di pensare meglio alla crisi del post-moderno e si caratterizza, in tal modo, per una forte valenza utopica che discende dall’impegno rivolto al dialogo e alla comprensione reciproca.

Il testo che mi appresto a licenziare è il frutto di una ricerca che mi ha tenuto impegnato per tre anni. In tutto questo periodo ho usufruito di una borsa di dottorato da parte dell’Università Roma Tre nell’ambito della scuola dottorale in pedagogia e servizio sociale, XXIII ciclo, sezione di pedagogia. Ho iniziato la stesura di questo lavoro alla fine di giugno 2010 e ho terminato a febbraio 2011. Nei lunghi mesi di scrittura il progetto iniziale è mutato diverse volte e la realizzazione finale somiglia poco a quella iniziale. In origine la mia idea era quella di mostrare come a fondamento dei diversi paradigmi pedagogici ci fosse una precisa teoria della mente. A mano a mano che la ricerca progrediva, però, questo tema è andato sempre più profilandosi sullo sfondo mentre altre questioni mi sembravano più interessanti e rilevanti.

In queste fasi alterne ho potuto giovarmi del sostegno e della collaborazione della professoressa Marielisa Muzi che è stata la docente *tutor* assegnatami all’interno della scuola dottorale. Il mio debito nei confronti della professoressa Muzi, cui va la mia gratitudine, è rilevante perché, pur lasciandomi un alto grado di autonomia nella

progettazione e nella definizione di questo lavoro, ha saputo guidarmi costantemente con i suoi consigli e le sue critiche. Senza le sue acute osservazioni, i richiami a definire con esattezza sul piano concettuale i presupposti teorici, il senso e gli obiettivi della ricerca, alla chiarezza e alla sinteticità espositiva, è probabile che questo lavoro sarebbe stato più lungo e impreciso oppure sarebbe imploso nella mole di citazioni, digressioni e varietà di temi trattati, senza riuscire a presentare una linea argomentativa riconoscibile, valida e innovativa. Eventualità, quest'ultima, che spero di aver evitato realizzando un testo che, con tutte le sue possibili limitazioni, ha almeno il merito di esplicitare le premesse da cui parte e la tesi che, di volta in volta, vuole sostenere. Grazie alla pazienza e alla perizia della "piccola" Cib, che ha letto le diverse stesure di questo lavoro e si è prestata a farmi da correttrice di bozze, ho potuto rimediare ai molti refusi ed eliminare i diversi errori presenti nel testo, il quale risulta in questo modo molto più leggibile. Un ringraziamento particolare va ai miei genitori che, anche se non hanno ancora ben compreso di cosa tratti la mia ricerca e come sia possibile trovare tanto interesse in questioni accademiche, non mi hanno fatto mai mancare il loro sostegno e incoraggiamento.

A conclusione della presentazione mi pare necessario dichiarare la piena responsabilità degli eventuali errori e imprecisioni del testo, sia per ciò che concerne le idee in esso espresse, sia per l'interpretazione dei diversi autori e correnti di pensiero presi in esame sia, infine, per quanto riguarda qualsiasi altra mancanza che si dovesse ravvisare nel testo.

Roma 19/02/2011

I PARTE

PARADIGMI, PEDAGOGIA E TEORIE DELLA MENTE

Capitolo I

PARADIGMI E EDUCAZIONE

In questo ***capitolo*** *cercherò di mostrare come il concetto di paradigma introdotto da Kuhn in ambito storico-epistemologico e filosofico possa essere utilizzato in maniera estremamente feconda per definire e caratterizzare il discorso pedagogico. A tale fine sosterrò e cercherò di dimostrare le seguenti tesi:* ***1. Il concetto di paradigma,*** *malgrado la sua introduzione sia avvenuta in un ambito specialistico (filosofia della scienza) piuttosto lontano dalla pedagogia,* ***ha una chiara origine pedagogico-educativa*** *perché si riferisce e serve a descrivere tutti quei processi di formazione specialistica e di abitudini cognitive che caratterizzano la "mente" del ricercatore e che definiscono una comunità scientifica nei termini di una "micro-società linguistico-culturale" che condivide valori, modelli, codici simbolico-linguistici e visioni del mondo.* ***2.*** *Esiste un* ***gioco di rimandi*** *e* ***interconnessioni strettissime*** *tra i concetti di* ***formazione, paradigma e comunità*** *scientifica (ma anche di comunità linguistica, nazionale, culturale, ecc.), che ben evidenzia la portata euristica per il discorso pedagogico del concetto di paradigma relativamente a diversi piani di indagine (teorico-epistemologico, storico, educativo,cognitiva,individuale ,sociale, culturale).* ***3.*** *Il fenomeno* ***dell'incommensurabilità paradigmatica*** *e la necessità della* ***traduzione interparadigmatica*** *per la* ***comprensione reciproca*** *è un problema che riguarda anche (e soprattutto) la pedagogia.* ***4****.* ***La pedagogia,*** *infatti,* ***è una disciplina multi-paradigmatica****,* ***complessa*** *e caratterizzata da un assetto* ***multi-inter-trans-disciplinare*** *e la "****debolezza****" e l'imprecisione dei suoi risultati, predizioni e assunzioni discendono, oltre che dall'ovvia difficoltà/impossibilità di presentarsi come una scienza nomologica e "sperimentale", soprattutto da questo suo* ***assetto plurale e eterogeneo*** *che la caratterizza anche sul piano linguistico e argomentativo.* ***5.*** *Per il sapere pedagogico è necessario connettersi ad una* ***epistemologia liberalizzata****, "****debole****",* ***connotata in senso ermeneutico e storico. 6****. E'importante riflettere sulla* ***necessità di formare alla (e nella) critica*** *studenti e ricercatori, favorendo nel contempo l'abitudine al "****dissenso creativo****" razionalmente motivato,* ***all'immaginazione*** *e alla* ***pluralità dei linguaggi*** *e dei punti di vista, per prevenire i* ***pericoli autoritari*** *dell' "****iperspecializzazione****" e concorrere per questa via allo* ***sviluppo democratico*** *e a quello della* ***conoscenza****. Collegate a queste tesi principali si svolgeranno altre considerazioni, per lo più tratte da diversi ambiti disciplinari, volte a precisare, dimostrare e problematizzare queste linee guida.*

1. Il concetto di paradigma e la formazione del ricercatore.

Nel corso di questo lavoro si farà spesso riferimento ai termini "paradigma" e a quello connesso di "modello" sia in generale per le discipline scientifiche e le scienze umane sia, nello specifico, in ambito strettamente pedagogico. È quindi opportuno chiarire preliminarmente la portata concettuale e l'accezione semantica con cui questi termini vengono impiegati. Il termine paradigma venne introdotto in ambito epistemologico e storico scientifico intorno agli anni Sessanta dall'epistemologo americano Thomas S. Kuhn (1922-1996), uno dei massimi rappresentanti dell'epistemologia post-popperiana. Nella sua opera maggiore "*La struttura delle rivoluzioni scientifiche*", pubblicata nel 1962 e riedita con un cospicuo poscritto nel 1969, egli affronta il problema, teorico e storico insieme, di come gli scienziati pervengano ad accettare un quadro teorico generale, un paradigma appunto, che spesso si trova in conflitto con altre prospettive altrettanto razionalmente sostenibili.

L'innovazione di Kuhn, rispetto all'impostazione falsificazionista e razionalistica dell'austriaco Karl R. Popper (1902-1994) e a quella verificazionista del positivismo logico, consiste essenzialmente nell'introdurre nella riflessione teorica argomentazioni di carattere storico. È la ricostruzione e analisi storica di ciò che gli scienziati hanno fatto e fanno concretamente per pervenire alle loro conclusioni che conducono Kuhn a ridefinire completamente l'epistemologia scientifica anche nei suoi aspetti più marcatamente teorici, logico deduttivi e sperimentali. La commistione tra epistemologia e storia della scienza, infatti, è il grande merito di Kuhn, nonostante la distinzione popperiana tra "contesto della scoperta" e "contesto della giustificazione" pervenga in qualche misura a distinguere il piano teorico-logico-scientifico da quello storico-culturale-sociale e pragmatico[1]. In questo senso il discorso di Kuhn ha una portata

[1] Il primo a introdurre la distinzione tra contesto della scoperta e contesto della giustificazione in ambito prettamente neopositivistico fu il filosofo e fisico Hans Reichenbach (1891-1953). Secondo questa prospettiva il dominio proprio della filosofia della scienza è il contesto della giustificazione. Molti esponenti del circolo di Berlino, di cui Reichenbach fu fondatore, e dell'empirismo logico in genere ritenevano che le leggi e le teorie scientifiche potessero essere riformulate entro gli schemi della logica formale, di modo che le questioni riguardanti la spiegazione e la conferma potessero essere affrontate come problemi di logica applicata. Il grande risultato ottenuto dal ricostruzionismo logico fu in sostanza un nuovo modo di intendere il linguaggio della scienza, il quale si presenterebbe sotto forma di una gerarchia di livelli, alla cui base stanno le osservazioni dirette o le registrazioni delle letture degli strumenti scientifici, e al cui vertice stanno le teorie. Il problema del rapporto tra teoria e osservazione divenne il problema della verifica empirica delle teorie: Moritz Schlick (1882-1936), fondatore del circolo di Vienna, fece del principio di verificazione un principio di significanza che riduceva il significato di una asserzione alla possibilità e al metodo della sua verifica empirica. Rudolf Carnap (1891-

notevole per quelle discipline, come la pedagogia, intrinsecamente connesse con la dimensione storica, sia sotto il profilo teorico e ideologico, sia nei riguardi di quello culturale-sociale (tradizione) e della prassi educativa. Per il nostro discorso però è di particolare importanza il poscritto del 1969, in cui Kuhn, rispondendo alle molte critiche rivoltegli, si difende dall'accusa di irrazionalismo e, nello stesso tempo, si sofferma ad analizzare il concetto di paradigma, di importanza fondamentale per la sua teoria delle rivoluzioni scientifiche, cercando di mostrare come l'ambiguità e la polivalenza semantica del termine riscontrata dai suoi oppositori si possa superare.

Il concetto di paradigma, infatti, è comprensivo di diversi elementi interni tant'è che Kuhn nel "*poscritto*" suggerisce di utilizzare il termine "matrice disciplinare" in sostituzione del termine paradigma per meglio evidenziarne la pluralità degli elementi componenti (generalizzazione simbolica, modelli, valori, esempi condivisi dal gruppo)[2]. In ogni caso egli riconosce l'ambiguità del termine e le oscillazioni semantiche presenti nel suo libro (22 accezioni diverse) ma, non di meno, riconosce la centralità del concetto di paradigma e la sua utilità euristica. Inoltre fa notare come in realtà le varie sfumature di significato si possano ridurre sostanzialmente a due significati principali: il primo indica l'intera costellazione di credenze, valori, tecniche, procedure, modelli teorici, tradizioni di ricerca, visioni del mondo, *Weltanschauung* ecc. condivise dai membri di una comunità scientifica che servono per indirizzare l'attività scientifica stessa; il secondo significato denota un elemento specifico della costellazione precedente, identificabile come insieme di "esempi condivisi da un gruppo". Questo elemento è direttamente connesso alla formazione professionale del

---

1970) nella fase più matura del suo pensiero introdusse il concetto di "proposizioni protocollari", che si riferivano al dato immediato dell'esperienza, e su cui doveva reggersi la verifica delle teorie e delle leggi scientifiche. Tali protocolli dovevano assumere il linguaggio della fisica, universale e intersoggettivo, e in ultima analisi tradurre, per passaggi successivi, le proposizioni teoriche in proposizioni protocollari che potessero confermare probabilisticamente, ma non verificare una volta per tutte, la teoria stessa. Il problema della relazione tra linguaggio, teorie, dati osservativi e realtà empirica e se esista un linguaggio neutro (per molti quello della fisica) per dare conto di questi rapporti costituisce, per certi versi, la questione di partenza anche di Kuhn: la sua risposta è relativistica e olistica perché il linguaggio, anche quello della fisica, è sempre relativo alla totalità teorica di riferimento (paradigma). In questo senso le teorie di Kuhn sono avvicinabili a quelle di Reichenbach, il quale era convinto che l'idea che l'uomo fosse in possesso di un apparato categoriale rigido e unico, al pari di quello fissato dalla "*Critica della ragion pura*" di Kant, fosse insostenibile, soprattutto prendendo in esame la fisica relativistica di Einstein. Le stesse categorie trascendentali, ovvero i giudizi sintetici a priori, sembravano quindi suscettibili di variazioni storicamente determinatesi nella scienza, confronta in: H. Reinchenbach, *Relatività e conoscenza a priori*, Laterza, 1984; nell'introduzione Paolo Parrini avvicina esplicitamente le tesi di Reichenbach a quelle di Kuhn (pag. 7).

[2] Per approfondire questo tema confronta l' *Appendice II*, dove per altro si mette in rapporto la teoria di Kuhn con la teoria dei giochi linguistici di Wittgenstein e la teoria olistica del significato di Quine.

ricercatore e alla formazione *tout court* e, da un punto di vista squisitamente linguistico-filologico e genealogico, costituisce l'origine stessa del termine "paradigma". Secondo Kuhn, infatti, i ricercatori, sin da studenti, imparano a risolvere i problemi scientifici "imitando" la risoluzione di "problemi canonici":

"II paradigma come esempio condiviso da un gruppo è il tema centrale di quello che ora considero l'aspetto più nuovo e meno compreso del mio libro. […] I filosofi della scienza, solitamente, non discutono i problemi che incontra uno studente nei laboratori o sui manuali scientifici, poiché si ritiene che tali problemi servano soltanto a mettere in pratica e ad applicare ciò che lo studente già conosce. Lo studente non è in grado, si dice, di risolvere alcun problema se non ha prima imparato la teoria e alcune regole per applicarla. La conoscenza scientifica è incorporata nella teoria e nelle regole; i problemi vengono forniti allo scopo di raggiungere la capacità pratica di applicarle. Tuttavia io ho cercato di sostenere che questa localizzazione del contenuto conoscitivo della scienza è sbagliata. Dopo che lo studente ha risolto molti problemi, può avere acquisito soltanto una maggiore capacità di risolverne altri. Ma all'inizio e per un certo tempo, risolvere dei problemi equivale ad imparare parecchie coserilevanti circa la natura. In assenza di siffatti esemplari, le leggi e le teorie che lo studente ha precedentemente imparate avrebbero scarso contenuto empirico". [T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, 1999, pag. 226-227]

La formazione dello studente in questa prospettiva consiste, non tanto nella mera memorizzazione di concetti, formule e contenuti già strutturati, ma nella pratica e nell'esercizio, ossia nello sforzo per risolvere problemi, di tipo e livello diverso, che vengono proposti dall'insegnante. Ad un livello superiore il ricercatore in formazione imparerà a fare ricerca sulla base delle indicazioni e dell'esempio dei membri più esperti, e cercherà di risolvere alcuni problemi particolari che gli si presentano basandosi sulle modalità comunemente in uso nel gruppo specialistico cui appartiene e delle modalità utilizzate dai suoi tutor. La risoluzione di questi problemi "standard" si effettua sulla base di "esempi di risoluzione", ossia sulla base di "modelli canonici" di risoluzione svolti dall'insegnante che si presentano, appunto, come paradigmatici. In sostanza lo studente/ricercatore, attraverso un processo attivo di interiorizzazione di regole e riconoscimento pragmatico di strategie, non impara a risolvere un solo specifico problema, ma tutta una categoria di problemi che a quello possono essere rimandati. Ciò che si insegna e apprende attraverso l'esercizio e l'imitazione di esempi di risoluzione di problemi, quindi, va al di là delle nozioni contenutistiche esplicite e spicciole, perché si apprendono e interiorizzano molti elementi impliciti e inconsapevoli di tipo percettivo, pragmatico, linguistico, semantico, ma anche regole, valori,

proibizioni, ecc, che, propriamente, strutturano la mente dello studente/ricercatore nel suo assetto percettivo-cognitivo.

Un simile processo di insegnamento-apprendimento comporta, così, l'acquisizione di una conoscenza specifica, linguistico-semantica e pratico-sperimentale, spesso inconscia, che condizionerà profondamente lo studente. Al di fuori di questo addestramento specifico non esistono né problemi, né soluzioni propriamente scientifiche, perché lo stesso riconoscimento dei problemi e dei modi di risoluzione deriva, in ultima analisi, da questo *iter* formativo fondato sull'imitazione di esempi tipici e sull'esercizio. Gli scienziati, del resto, appartengono ad una categoria sociale piuttosto omogenea che si forma, e viene formata, sugli stessi testi, leggendo una letteratura internazionale specifica simile e condivisa, che fa esperienze sperimentali e di laboratorio, durante il proprio *training,* pressoché identiche e che durante il percorso formativo, da studente a ricercatore, si trova ad affrontare problemi (teorici e sperimentali) identici e a risolvere i medesimi esercizi. Tali problemi, con le relative risoluzioni canoniche e standard, vengono utilizzati per la formazione dei ricercatori e costituiscono, propriamente, "gli esempi condivisi da un gruppo" di cui parla Kuhn.

È su queste basi pragmatiche e imitative, oltre che sul mero studio teorico, infatti, che lo studente/ricercatore, attraverso un impegno ed un esercizio costante, viene introdotto a pieno titolo nella comunità scientifica come esperto. Detto in altri termini il passaggio da novizio ad esperto, da studente a ricercatore/scienziato è un *iter* lungo di formazione, in parte guidata e in parte autonoma, che si declina attraverso un processo, non solo di studio teorico-metodologico-sperimentale ad alto livello di complessità, ma anche attraverso un processo potentemente vincolante di "socializzazione" che si concretizza in una sostanziale interiorizzazione, per imitazione, di modelli dati, di regole di azione, nozioni, significati linguistici e simbolici, valori, presupposti metafisici e pregiudizi; ma, soprattutto, questo processo di socializzazione agisce nella determinazione inconscia di un particolare assetto mentale, percettivo e cognitivo insieme, mai neutro e avulso da condizionamenti, su cui si fonda la stessa capacità di interpretare e risolvere problemi, di riconoscere strutture e di formulare analogie, ossia di fare ricerca scientifica. Osserva infatti Kuhn:

"Gli studenti regolarmente riferiscono di avere letto attentamente un capitolo del loro manuale, di averlo capito perfettamente, ma nondimeno di avere incontrato difficoltà

nel risolvere parecchi dei problemi elencati alla fine del capitolo. Solitamente, queste difficoltà svaniscono nello stesso modo. Lo studente scopre, con o senza l'aiuto del suo insegnante, un modo di vedere il suo problema come simile a un problema che ha già incontrato. Avendo visto la rassomiglianza e affermata l'analogia tra due o più problemi distinti, è in grado di correlare tra loro i simboli e dì applicarli alla natura nei modi che si sono dimostrati efficaci precedentemente. […] Dopo avere risolto un certo numero di problemi di questo tipo, numero che può variare notevolmente da un individuo all'altro, egli è in grado di vedere le situazioni che affronta come scienziato nella stessa gestalt in cui le vedono altri membri del suo gruppo specializzato. […] Egli ha assimilato […] un modo di vedere confermato dal tempo e riconosciuto dal gruppo. Il ruolo dell'acquisizione di relazioni di somiglianza si manifesta chiaramente anche nella storia della scienza. Gli scienziati risolvono rompicapo prendendo a modello precedenti soluzioni di rompicapo, spesso ricorrendo soltanto in misura minima a generalizzazioni simboliche". [*Ibidem*, pag. 228-229]

Sul piano psicologico, insomma, l'educazione e la formazione del ricercatore comportano l'instaurarsi di abitudini cognitivo-percettive riconducibili a delle vere e proprie *gestalt.* La capacità di riconoscere analogie strutturali e di interpretare e riconoscere un problema come simile ad un altro sono l'esito conclusivo di questa acquisizione. In sintesi, quindi, il paradigma può essere interpretato alla stregua di una *gestalt*, ossia di una forma o struttura cognitivo-percettiva che si costituisce sulla base dell'esercizio e della formazione professionale del ricercatore/scienziato. Tale paradigma/*gestalt* determina nella mente del ricercatore il modo di vedere i fatti, di percepirli, segmentarli, organizzarli, concettualizzarli e categorizzarli e, nello stesso tempo, permette di riconoscere un problema come scientifico o non scientifico, risolvibile con l'applicazione del metodo e delle procedure scientifiche logico-sperimentali vigenti o escluso da qualunque tipo di considerazione scientifica.

Il paradigma, perciò, costituisce il fondamento epistemologico sulla cui base la scienza e il metodo scientifico stabiliscono i loro canoni normativo-prescrittivi di scientificità, assumono certi caratteri specifici in un determinato contesto storico-culturale e diventano patrimonio condiviso da una certa comunità di ricerca. Attraverso la risoluzione di problemi canonici il ricercatore in formazione apprende un linguaggio specifico, nel senso che impara a dare un significato particolare, condiviso da una certa comunità scientifica, alle espressioni linguistiche, alle formule matematiche, ai simboli e ai termini specifici della disciplina cui si interessa. Infatti, molte delle formule matematiche della fisica, da un certo punto di vista, non sono altro che il significato dei termini specifici della disciplina (massa, forza, velocità, accelerazione, forza di gravità,

ecc.) e lo stesso dicasi, anche se in maniera decisamente più problematica e meno formalizzabile, per le definizioni terminologico-concettuali in uso nelle scienze sociali (stimolo-risposta, memoria, apprendimento, *bildung*, ecc.).

Apprendere un linguaggio scientifico, come nel caso dell'apprendimento di una lingua naturale, non è solo una questione meramente sintattica e di vocabolario, ma comporta lo sviluppo progressivo delle componenti semantiche e pragmatiche della lingua stessa, ossia la progressiva familiarità e conoscenza di un certo contesto, di una cornice teorica e paradigmatica di riferimento che è sempre una acquisizione-costruzione sociale, largamente dipendente, come si è visto, da fattori educativi, esperienziali, professionali e formativi. Può accadere, quindi, come esplicitamente sottolinea Kuhn, riferendosi all'ipotesi della relatività linguistica di Sapir-Whorf e all'olismo di Quine,[3] che termini identici, identici vocabolari, codici e formule matematiche e simboliche denotino entità differenti e abbiano significati diversi (a volte "incommensurabili") perché appartenenti a complessi teorici di riferimento, a griglie concettuali e a paradigmi diversi. L'ipotesi di Sapir-Whorf, infatti, sostiene l'esistenza di

[3] Benjamin Lee Whorf (1897-1941), americano, allievo di F. Boas e del linguista e etnologo tedesco-americano Eward Sapir (1884-1939) a sua volta allievo dell'antropologo e linguista tedesco-americano Franz Boas (1858-1942). Boas, attraverso ricerche sul campo presso numerose comunità amerinde e esquimesi, giunse alla conclusione che vi fosse un collegamento stretto tra lingua, pensiero e cultura. In particolare egli si persuase che le categorie grammaticali di una lingua impongono a chi le usa delle scelte obbligate allo stesso modo in cui i soggetti sociali sono condizionati dalle regole della propria cultura. Una lingua dal punto di vista grammaticale è "*un'ars obbligatoria, essa impone al parlante delle decisioni per il si o per il no. Come Boas ha fatto costantemente notare, i concetti grammaticali di una lingua orientano l'attenzione in una direzione determinata e, per il loro carattere vincolante, esercitano un influsso sulla poesia, le credenze, ed anche il pensiero speculativo, senza tuttavia diminuire la capacità propria di ogni lingua di adattarsi ai bisogni suscitati dal progresso della conoscenza*" [Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, 2008, pag. 173-174]. Boas non approfondì sistematicamente questo rapporto tra lingua e cultura, cosa che invece fecero Sapir e Whorf. L'ipotesi di Sapir-Whorf, o della relatività linguistica, afferma che la categorizzazione linguistica non è solo frutto del nostro modo di organizzare l'esperienza, ma ne è, al contempo, la discriminante, per cui chi "conosce" linguisticamente il mondo in un certo modo ne sarà influenzato di conseguenza, ovvero il modo di esprimersi influenza il modo di pensare. Il logico e filosofo analitico Willard Van Orman Quine (1908-2000) ritiene sia necessario tener conto del contesto e della totalità (*holos* = intero, da cui olismo) entro la quale un fenomeno si manifesta quando si cerca di spiegarlo e analizzarlo. In questo senso la verificazione di cui parlavano i positivisti logici non riguarda le singole teorie, né le singole proposizioni, né i singoli fenomeni empirici, ma l'intero "campo di forza" rappresentato dalla scienza nel suo complesso che poggia sull'intera "esperienza umana". La scienza va intesa come un tutto strutturato e significante, un insieme di proposizioni linguistiche e simboliche strettamente collegate tra loro, che solo alla periferia trovano delle "verifiche" o delle falsificazioni empiriche; anche perché solo nell'ambito di una certa prospettiva teorica è possibile individuare i fatti e quindi le verifiche empiriche. Allo stesso modo il significato di un termine o di una espressione linguistica può essere determinato e va concepito solo nell'ambito più ampio di tutto il linguaggio di appartenenza. Capire il significato di un termine equivale, così, a comprendere tutto un linguaggio. Il linguaggio costituisce una teoria sul mondo in cui, è impossibile distinguere gli enunciati analitici da quelli sintetici. Confronta in: Two Dogmas of Empiricism, scaricabile dal sito http://www.ditext.com/quine/quine.ht; *Parola e oggetto*, Il Saggiatore, 2008.

relazioni sistematiche tra le categorie grammaticali della lingua parlata da una persona ed il modo in cui quella persona capisce il mondo e si comporta al suo interno. La lingua sarebbe un elemento costitutivo dell'esperienza umana capace di strutturare e modellare le stesse capacità cognitive, il pensiero e la percezione di una certa comunità linguistico-culturale. In questo senso la lingua influisce sulla forma e il contenuto di credenze, usi, costumi, organizzazione sociale e sistemi di idee. Portata alle sue estreme conseguenze questa teoria comporta l'accettazione di un relativismo assoluto e, per certi versi, condanna gli appartenenti a comunità linguistiche differenti all'incomprensione reciproca. In verità le argomentazioni di Sapir e di Whorf offrono un quadro molto più complesso e articolato del problema del rapporto tra linguaggio, pensiero, mondo e cultura, e di conseguenza del rapporto tra sviluppo, apprendimento e educazione. Non a caso il biologo, matematico e teorico dei sistemi complessi Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) prende molto sul serio l'ipotesi di Sapir-Whorf e nell'ultimo capitolo di "*Teoria generale dei sistemi",* opera del 1969, sottolinea come essa riesca a dare ragione del rapporto reciproco, di causalità non lineare, tra mondo e organismo vivente e, più nello specifico, tra linguaggio e mondo, per cui

"*la struttura del linguaggio sembra tale da determinare quali tratti del reale vengono astratti e, quindi, quali forme assumono le categorie del pensiero* [spazio, tempo, causalità][4]. *D'altro canto l'aspetto del mondo determina e forma il linguaggio* [Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, 2004, pag. 358].

[4] Sul piano epistemologico qualsiasi pretesa ontologica riguardo la "realtà ultima" delle categorie del pensiero e delle formulazioni simbolico-matematiche o delle concettualizzazioni scientifiche è insostenibile; ma ugualmente va rifiutato il relativismo conoscitivo ed i suoi esiti scettici. Se è vero, infatti, che le categorie del pensiero, che per Bertalanffy sono sostanzialmente quelle kantiane-schopenhaueriane di spazio, tempo e causalità, hanno permesso all'essere umano di sopravvivere e adattarsi all'ambiente, bisogna ammettere che esse non sono del tutto arbitrarie e che in qualche misura si trovano in un rapporto di isomorfismo con il "mondo reale". "*Per ragioni di carattere biologico l'esperienza non può essere completamente "sbagliata" e arbitraria; ma, in ogni caso, è necessario che tra mondo percepito e mondo reale esista un certo grado di isomorfismo, così che l'esperienza possa guidare l'organismo in modo tale da preservarne l'esistenza*" [op. cit. pag.362-363]. Bisogna ammettere, infatti, che, per quanto frutto di prospettive e parzialità conoscitive, le nostre costruzioni concettuali linguistico-simboliche, le costruzioni teoriche della matematica e della fisica sono il prodotto di un organismo che si è adattato al suo ambiente per cui hanno un certo grado di "oggettività" e sono funzionali allo scopo. Lo stesso processo di de-antropomorfizzazione della fisica, che si caratterizza per la costruzione teorica di enti che sono al di là delle nostre capacità di osservazione naturale diretta, da cui la necessità sempre più pervasiva di strumentazioni tecnologiche di misurazione, mostra che gli esseri umani sono in grado di "decondizionarsi" dal loro particolare modo naturale di vedere le cose e di riferirsi ad una realtà esterna "più oggettiva" e, nello stesso tempo, mostra che la conoscenza di questa realtà dipende in larga parte dalle nostre costruzioni/interpretazioni matematiche e linguistiche. Queste ultime, però, sono costruzioni culturali e sociali che vengono fatte oggetto di uno specifico insegnamento-apprendimento, impegnando studenti di tutto il mondo in anni di studio in specifiche istituzioni scolastiche.

Da questo punto di vista l'uomo si adatta sempre attivamente al contesto ambientale, culturale e storico-sociale segmentando la realtà empirica sulla base di categorie del pensiero e del linguaggio che, se da un lato hanno un'origine biologica e rispondono a un certo determinismo genetico, dall'altro sono suscettibili di ampi margini di ristrutturazione che si declinano secondo modalità apprenditivo-educative, socio-culturali e, quindi, linguistico-simboliche. Ci ricorda infatti Bertalanffy:

"Risulta ben fondato il fatto che le categorie conoscitive dipendono, in primo luogo, da fattori biologici, e, in secondo luogo, da fattori culturali. Una formulazione adatta può essere la seguente. La nostra percezione è essenzialmente determinata dalla nostra organizzazione psicofisica, specificatamente umana. […] Le categorie linguistiche, e quelle culturali in generale, non modificano le potenzialità dell'esperienza sensoriale. Esse, tuttavia, potranno modificare le modalità percettive, decidendo quali tratti della realtà sperimentata vadano poste in second'ordine. Non c'è niente di misterioso o di particolarmente paradossale in queste affermazioni, che, al contrario, ha piuttosto un carattere di evidenza: essa non implica nulla che possa giustificare il calore e la passione che hanno spesso caratterizzato la polemica sulle tesi di Whorf." [Bertalanffy, op. cit., pag. 354-355]

Queste considerazioni di Bertalanffy sulle tesi di Whorf potrebbero servire altrettanto bene per descrivere e spiegare il concetto di paradigma nei suoi risvolti epistemologici e linguistico-semantici per la pratica e la storia della scienza. Kuhn, del resto, si riferisce esplicitamente alla teoria Sapir-Whorf e rileva l'analogia molto marcata che sussiste tra comunità linguistico-culturale e comunità scientifica che condivide un paradigma. Questo aspetto relativistico dell'ipotesi Sapir-Whorf ritrova, così, un corrispettivo nella teoria di Kuhn nel concetto di "incommensurabilità paradigmatica". Uno scienziato, infatti, viene educato e si forma, tramite lo studio, la pratica e l'esercizio nell'ambito di un certo paradigma; conseguenza di questo processo di formazione e "socializzazione" è l'assunzione, per lo più inconscia, di determinati modi di fare ricerca, di risolvere problemi scientifici, di interpretare situazioni sperimentali, di percepire/costruire i "fatti" e, non da ultimo, di acquisire un vero e proprio linguaggio disciplinare in uso nella comunità scientifica di appartenenza. Tale linguaggio disciplinare, che ovviamente comprende varie tipologie di codici e di simbolizzazioni formalizzate e matematiche, per i motivi sopra esposti, è già un modo di segmentare, percepire e interpretare la realtà empirico-sperimentale secondo una certa ottica o quadro teorico-concettuale. Il significato di una formula matematica, di un termine e di una situazione sperimentale-osservativa, perciò, varia a seconda del

paradigma e del quadro teorico di riferimento; ne consegue una estrema difficoltà di comunicazione e di reciproca comprensione tra quei ricercatori/scienziati che, pur utilizzando gli stessi termini, formulazioni matematiche e riferendosi alle medesime situazioni sperimentali, adottano paradigmi diversi. Per un sostenitore della fisica aristotelica diviene decisamente arduo comprendere il significato del paradigma fisico di Newton, così come risulta difficile per un fisico newtoniano confrontarsi con la fisica quantistica e la teoria della relatività; soprattutto perché i termini come quello di spazio, tempo, massa, ecc. assumono significati completamente diversi nei diversi paradigmi.

I sostenitori dei vari punti di vista, in senso affatto metaforico, vivono in mondi differenti e parlano lingue diverse pur utilizzando uno stesso codice e riferendosi alle medesime evidenze empiriche. Per chiarire il senso di questa incommensurabilità è illuminante, ancora una volta, l'accostamento con la psicologia della *gestalt* che ha mostrato l'inconciliabilità percettiva nel caso delle immagini ambigue. Esse, infatti, possono essere percepite, a seconda del momento, in modi che si escludono reciprocamente come ad esempio dimostra l'immagine ambigua, riportata in tutti i manuali di psicologia, che può essere vista di volta in volta o come una vecchia signora o come una giovane donna. In sostanza i presupposti paradigmatici, costituendo la griglia e la struttura attraverso cui si giudica, risultano "inconsapevoli" e non traducibili in regole definite una volta per tutte, in questo senso possono essere associati ai giochi linguistici di cui parlava Wittgenstein e richiamano alcune considerazioni di Quine sulla "traduzione radicale"[5].

Alla fine del paragrafo occorre sottolineare due aspetti intimamente legati tra loro. In primo luogo va ancora più evidenziato e argomentato il legame stretto tra la teoria dei paradigmi di Kuhn e l'ipotesi Sapir-Whorf, perché quest'ultima, più di altri elementi, per esplicita ammissione di Kuhn, ha concorso alla genesi e alla connotazione stessa del concetto di paradigma (gli altri elementi sono la psicologia della *gestalt,* l'epistemologia genetica di Piaget e le teorie linguistiche e epistemologiche di Quine). Il secondo aspetto, a mio avviso rilevante, concerne il modo in cui Kuhn intende la "mente" e la sua formazione. Riguardo al primo punto si rileva come il concetto di paradigma, essendo il pilastro su cui si regge l'epistemologia di Kuhn ed essendo legato all'impostazione culturalista e storicista di Sapir-Whorf, va difeso dagli attacchi di altre

[5] Confronta e approfondisci nell'*Appendice II*.

impostazioni teoriche che, sottolineando il carattere psico-biologico innato della conoscenza, finiscono per sottovalutare il ruolo trasformativo dell'educazione[6].

L'ipotesi Sapir-Whorf, infatti, risulta diametralmente opposta alla linguistica generativo-trasformazionale ideata da Noam Chomsky (1928). Una parte rilevante delle ricerche nell'ambito delle scienze cognitive e della filosofia della mente ha risentito profondamente dell'impostazione teorica "innatista" e biologistica di Chomsky; tra di esse quella dell'allievo di Chomsky, il filosofo e scienziato cognitivo Jerry Fodor (1935), che ha ideato la teoria modulare del cervello e della mente, attualmente molto in voga tra gli specialisti del settore. Secondo Chomsky e Fodor non solo esiste una "struttura profonda" del linguaggio, ossia una "grammatica universale" comune a tutti gli esseri umani, ma anche la conoscenza, come sostenevano Platone e Cartesio, sarebbe in buona parte innata, cioè dovuta a fattori genetici e sottesa al normale sviluppo psico-biologico. In tal modo questa impostazione innatista finisce per svilire il ruolo e il valore dei processi educativi e formativi perché riduce l'apprendimento, termine che secondo Chomsky non ha alcuna rilevanza epistemica, a mero processo di selezione neuronale e di ottimizzazione sinaptica. La cultura e l'ambiente, ivi compresi i processi di insegnamento-apprendimento, da questo punto di vista fungono solo da "filtro" (o anche da interruttore) per l'attivazione e la sopravvivenza darwiniana di certe sinapsi e vie neuronali e la chiusura e l'eliminazione di altre.

In questi termini la teoria generativo-trasformazionale contrasta non solo con il relativismo linguistico-culturale e lo storicismo che la teoria di Sapir-Whorf e l'epistemologia di Kuhn, incentrata sul concetto di paradigma, sottendono, ma si scontra, oltre che con tutta la ricerca pedagogica e psico-pedagogica attuale, con tutta una serie di prospettive filosofiche, psicologiche e antropologiche che mettono al centro della loro riflessione le dinamiche sociali, le capacità costruttive del soggetto e i processi di formazione. Mi riferisco, ad esempio, alla psicologia storico-culturale di L. Vygotskij (1896-1934) e J. Bruner (1915), all'epistemologia genetica di J. Piaget (1896-1980), all'olismo e il "comportamentismo" semantico di W. Quine (1908-2000), al costruttivismo radicale di N. Goodman (1906-1998), all'impostazione linguistico-gnoseologica incentrata sul "principio di carità" di D. Davidson (1917), al significato come uso di L. Wittgenstein (1889-1951), ecc.

[6] L'*Appendice* I approfondisce questi temi.

Ciò detto, in sintonia con la ricerca pedagogica e psico-pedagogica degli ultimi due ventenni, colgo l'occasione per dichiarare la mia preferenza per una prospettiva teorica che dia una importanza decisiva agli aspetti culturali, sociali, storici ed ermeneutici per lo sviluppo, che non consideri marginale la portata dell'educazione e dei processi complessi di insegnamento-apprendimento e per la crescita cognitiva, linguistica, emotiva e comportamentale dell'individuo. Del resto come educatore e pedagogista la mia posizione non potrebbe essere diversa, visto che, come ha sottolineato lo psicologo americano, teorico delle intelligenze multiple, Howard Gardner (1943):

"La prospettiva di Chomsky ha messo in dubbio molti dei concetti cari agli psicologi dell'età evolutiva e agli educatori. Per restare nell'ambito della psicologia dello sviluppo, egli privilegia la conoscenza innata a spese di quella costruita nel tempo, e le facoltà proprie di un ambito particolare rispetto alle abilità generali di soluzione dei problemi; vede il paradigma prototipico della conoscenza concettualizzante non già nel numero, ma nel linguaggio. Le posizioni di Chomsky si rivelano ancora più preoccupanti in campo educativo. Se la conoscenza si dispiega secondo una sequenza cronologica geneticamente stabilita, riesce difficile giustificare gli interventi educativi. E se ogni forma di conoscenza ha principi e vincoli propri, è irrealistico aspettarsi trasferimenti significativi di una situazione educativa all'altra, soprattutto trasferimenti significativi all'apprendimento scolastico ai problemi che incontriamo nella vita di tutti i giorni. [..] la sua prospettiva, di taglio biologistico, valorizza scarsamente i fattori sociali e culturali" [H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, 1999, pag. 43-44]

Riguardo la seconda questione va evidenziato il grande interesse per il nostro discorso circa il legame tra teoria della mente e teorie educative che emerge dall'analisi delle tesi di Kuhn. Infatti attraverso una serie di inferenze e deduzioni, per quanto questa tematica sia implicita nei testi e costituisca un aspetto secondario rispetto a quella epistemologica/storica, è possibile ricavare, con un certo grado di plausibilità, la posizione di Kuhn nei riguardi dei modi di intendere la mente e, soprattutto, dei modi attraverso cui essa si "forma" e risulta "educabile", essendo sottoposta, com'è, a "ristrutturazioni" e modifiche rilevanti sotto la spinta dei processi di insegnamento-apprendimento, di inculturazione e di socializzazione. Da quanto detto nelle pagine precedenti, e come sarà precisato in quelle seguenti, è possibile ragionevolmente concludere che per Kuhn l'insegnamento-apprendimento e il cambiamento mentale (percettivo-cognitivo, procedurale e di conoscenze acquisite) che ne consegue avviene essenzialmente in due modi: per acquisizione e memorizzazione di conoscenze proposizionali e, soprattutto, per "imitazione" di modelli dati, ossia attraverso la pratica

diretta. Di questi due modi il secondo, a giudizio di Kuhn, è senza dubbio il più importante, almeno sul piano della formazione professionale e scientifica, dato che, per certi versi, la conoscenza semantica di tipo linguistico-proposizionale (e simbolica *tout court*) è strettamente correlata e dipendente dalla pratica e dall'imitazione. Queste due modalità educative sono altrettante vie di sviluppo e di costruzione percettivo-cognitiva attraverso cui la mente perviene alla sua "formazione": uno simbolico-linguistico, essenzialmente proposizionale, che si connette alle "generalizzazioni simboliche" e l'altro sotteso alla pratica e agli "esempi condivisi da un gruppo". Elementi, entrambi, che Kuhn riconosce quali parti componenti (ed essenziali) di un paradigma (o meglio di una "matrice disciplinare"[7]).

Che questi due modelli di insegnamento-apprendimento costituiscono altrettanti modi di intendere la mente e i suoi processi cognitivi, e viceversa, è stato sostenuto recentemente dallo psicologo culturalista Jerome Bruner. Secondo Bruner esiste un legame forte da un lato tra modelli della mente, obiettivi educativi e modelli pedagogici di insegnamento-apprendimento e, dall'altro, più in generale, tra cultura-società e mente individuale. Egli, infatti, ne "*La cultura dell'educazione*", Feltrinelli, 2007, individua quattro modi di intendere la mente[8], strettamente interrelati tra loro ma distinti, alla base delle pratiche pedagogiche che, caratterizzando le società tradizionali e quelle complesse, sottendono altrettanti modi di intendere l'educazione e la formazione umana.

Dal punto di vista di Bruner la dipendenza tra modi di concepire la mente e modi di intendere il processo di trasformazione/costruzione umana, comunemente indicato con il termine educazione, è facilmente rilevabile. Le diverse concezioni della mente spesso risultano implicite e alternative nel contesto delle diverse culture umane, mentre sarebbe opportuno sempre esplicitarle perché è facile constatare come, dando per scontato la possibilità e la fattibilità del processo educativo, si finisca per ignorare (almeno dal punto di vista cognitivo) la complessità, i presupposti, i mezzi più idonei, i limiti e le finalità stesse del processo educativo.

[7] Confronta *Appendice II*

[8] 1. apprendimento per imitazione (acquisizione di *Kwow-how*); 2. apprendimento per esposizione didattica (acquisizione di conoscenze proposizionali); 3. apprendimento attraverso lo scambio intersoggettivo (meta-cognizione e costruzione sociale attraverso la transazione e la negoziazione); 4. gestione e distinzione della conoscenza obiettiva (scientifica e intersogettiva) nei confronti di quella soggettiva e fantasmatica. Confronta in: Capitolo 4, paragrafo 2.

2. Paradigmi e comunità di ricerca. La formazione tra scienza normale e scienza rivoluzionaria.

Un paradigma, come si è accennato, è sempre condiviso da una comunità di ricerca. Esiste un nesso necessario tra questi due elementi, per cui definire una comunità di ricerca implica anche, sempre, definire il particolare paradigma e i modelli di riferimento che essa condivide. Come ci ricorda Kuhn:

"… la maniera in cui viene introdotto [il termine paradigma] *è intrinsecamente circolare. Un paradigma è ciò che viene condiviso dai membri di una comunità scientifica,e, inversamente, una comunità scientifica consiste di coloro che condividono un certo paradigma. Non tutte le circolarità sono circoli viziosi […], ma questa è fonte di reali difficoltà. Le comunità scientifiche possono e dovrebbero essere individuate senza un precedente ricorso a paradigmi; questi ultimi possono, in seguito, venire scoperti analizzando il comportamento dei membri di una data comunità. Se dovessi riscrivere questo libro, inizierei pertanto con una discussione intorno alla struttura comunitaria della scienza, un argomento che negli ultimi anni è diventato un tema significativo della ricerca sociologica e che comincia ad essere preso in seria considerazione anche dagli storici della scienza."* [T. Kuhn, op. cit., pag. 213]

Questo rapporto biunivoco, come si è detto accennando all'ipotesi Sapir-Whorf, esemplifica anche il modo di intendere l'appartenenza linguistico-culturale e il rapporto tra società diverse caratterizzate da tradizioni, culture, processi idiosincratici di trasmissione della conoscenza, di educazione e dall'uso di lingue diverse; situazione del tutto simile e equivalente al rapporto tra comunità scientifiche diverse che condividono paradigmi reciprocamente incommensurabili, sulla cui base vengono formati i giovani aderenti. Tale legame, inoltre, dà ragione di un altro aspetto centrale nell'epistemologia di Kuhn, ormai largamente condiviso non meno del concetto di paradigma, ossia l'idea che la storia della scienza sia caratterizzata dal succedersi e dall'alternarsi di periodi di scienza normale, più o meno lunghi, e periodi, relativamente brevi, di scienza rivoluzionaria, a seguito di rotture paradigmatiche che comportano una riorganizzazione complessiva del sapere scientifico nei suoi fondamenti epistemologici.

"Sia la scienza normale che le rivoluzioni scientifiche sono, tuttavia, attività basate su una comunità. Per scoprirle ed analizzarle, si deve dapprima svelare la mutevole struttura comunitaria delle scienze lungo un certo periodo di tempo. Un paradigma governa, innanzitutto, non un campo di ricerca ma piuttosto un gruppo di ricercatori. Qualsiasi analisi di una ricerca scientifica che sia governata da un paradigma o che infranga un paradigma deve cominciare con l'individuare il gruppo o i gruppi responsabili. Quando si affronta in questo modo l'analisi dello sviluppo scientifico,

parecchie difficoltà su cui si è concentrata l'attenzione dei critici tendono a svanire". [Kuhn, op. cit., pag. 217]

Se è vero che un paradigma organizza la conoscenza scientifica nella sua interezza secondo certi principi (metodi, procedure, definizioni, conoscenze acquisite, ecc.) comunemente accettati dalla comunità scientifica, e che stabilisce un quadro di riferimento sulla cui base si stabilisce la stessa demarcazione tra scientificità e non scientificità, è altrettanto vero altresì che tale paradigma, in un certo periodo storico, può risultare carente sul versante della spiegazione/previsione di alcuni fenomeni osservativi e sperimentali; ossia trovarsi nell'incapacità di risolvere alcune anomalie interne e contraddizioni teoriche di vario genere. Un simile stato di cose alimenta, da un lato, la ricerca di soluzioni all'interno del paradigma vigente, che spesso si risolve in teorie e spiegazioni accessorie, ad *hoc* e *post hoc,* posticce e di scarsa o nulla valenza euristica, epistemica e previsionale; dall'altro, la ricerca di soluzioni comporta l'abbandono dei presupposti classici di scientificità, ossia del quadro teorico di riferimento stesso, e la sua sostituzione con un nuovo paradigma.

Ogni paradigma, infatti, non costituisce un'unità monolitica, al contrario al suo interno sono sempre presenti "teorie eretiche" in contrasto con il paradigma dominante su aspetti fondamentali, come: la scelta e la rilevanza accordata ad alcuni progetti di ricerca piuttosto che ad altri o ad alcuni modelli esplicativi, o, anche, a presupposti metodologici e sperimentali ritenuti, dai più, non convenzionali. Spesso gli scienziati impegnati in queste ricerche sono isolati dal resto della comunità scientifica e ne costituiscono una ridottissima minoranza. Non di meno all'interno del paradigma dominante è sempre possibile individuare una molteplicità di "scuole" che si differenziano tra loro su aspetti importanti. Gruppi di scienziati, riuniti in "scuole" diverse, condividono certi presupposti teorici e modelli esplicativi, ma anche un linguaggio disciplinare specifico e, più in generale, "valori" e il modo stesso di concepire la scienza nel suo complesso. La generazione più anziana di scienziati trasmette ai giovani tutta una serie di conoscenze, pratiche, metodi, tradizioni di ricerca, ecc., attraverso un *iter* molto complesso di selezione, istruzione e educazione dei nuovi ricercatori, in maniera affatto diversa e decisamente isomorfa rispetto ai processi di inculturazione, socializzazione e formazione, tipici delle diverse culture e società. Quando, come si è detto, il paradigma dominante, non essendo più in grado di fornire

previsioni e spiegazioni adeguate, entra in crisi, le opposizioni tra gruppi di ricercatori e tra scuole possono comportare delle rotture epistemologiche, ossia una o più alternative al paradigma dominante. A questo punto, se la nuova prospettiva comincia a portare dei risultati migliori e più fecondi rispetto a quelli del paradigma precedente, si assiste progressivamente ad una "conversione" della comunità scientifica alla nuova prospettiva. Quelle che inizialmente erano solo teorie condivise da una piccola minoranza di ricercatori assumono ora una forma ben strutturata di teorie, modelli, procedure metodologiche e sperimentali, che costituiranno nel loro insieme un nuovo paradigma scientifico.

Sul piano storico e congiuntamente su quello logico e teorico, la scienza attraversa ciclicamente queste fasi rivoluzionarie di messa in discussione del vecchio paradigma e di confronto/scontro tra diversi paradigmi, che, tuttavia, si trovano a coesistere per un certo periodo. Questa fase è detta anche pre-paradigmatica, perché un paradigma dominante non si è ancora imposto definitivamente, e perché, spesso, corrisponde al periodo in cui si sta delineando una nuova disciplina scientifica. Storicamente, infatti, spesso le discipline scientifiche sorgono per speciazione da altre discipline e da altri campi del sapere, oppure dall'intersezione tra discipline scientifiche diverse che studiano uno stesso oggetto. È chiaro che in simili condizioni non esiste ancora un paradigma dominante identificabile con la disciplina appena costituitasi, ma più paradigmi provenienti dalle discipline di partenza[9].

La presenza di più paradigmi di riferimento contrastanti, quindi, sarebbe il sintomo di una certa immaturità scientifica. Le scienze umane in genere, e la pedagogia in particolare, che soffrono di questa compresenza ingombrante di modelli e paradigmi sarebbero quindi ancora in una fase pre-paradigmatica e di congenita debolezza epistemologica. La fase successiva è tipica della scienza matura, in cui un paradigma di riferimento si è ben stabilito e in cui gli scienziati sono poco interessati a problematiche epistemologiche che mettano in discussione i presupposti scientifici e i metodi su cui si fonda la disciplina. Infatti nella scienza matura o normale i ricercatori, afferma Kuhn,

[9] "*Ad esempio, non v'era stata nessuna comunità di fisici prima della metà del xix secolo, ed allora essa venne formata dalla fusione di parti di due comunità precedentemente separate, quella dei matematici e quella dei filosofi della natura (physique expérimentale}. Quello che è oggi il campo di ricerca di un'unica vasta comunità era, nel passato, variamente distribuito fra diverse comunità. Altri campi di ricerca più ristretti, ad esempio lo studio del calore e la teoria della materia, sono esistiti per lunghi periodi senza diventare il dominio specifico di una singola comunità scientifica."* [Kuhn, op. cit. , pag.217]

non cercano di introdurre prospettive alternative o completamente nuove, il loro intento è più circoscritto e si indirizza verso la risoluzione di specifici problemi all'interno del paradigma di riferimento. La scienza diviene pratica esoterica, su cui i non addetti ai lavori poco sanno e poco possono dire. La "pubblicità" e "replicabilità" dei risultati sono valori fondamentali, ma l'unico giudizio che conta è quello degli altri esperti e componenti la comunità scientifica. La scienza si riduce a risoluzione di "rompicapo", come li definisce Kuhn, consistenti in un'attività molto impegnativa che permette di raggiungere risultati scientifici anche molto importanti e innovativi, ma che assumono i connotati di una sostanziale conferma del paradigma vigente.

Solamente in questa prospettiva di risoluzione di rompicapo, ossia come impresa sostanzialmente conservatrice, in cui un grosso ruolo è svolto dall'educazione e dall'istruzione di tipo formale scolastica e accademica, la scienza può essere vista come un'attività che procede per accumulazione progressiva di conoscenze. La crisi paradigmatica e la conseguente rivoluzione scientifica, invece, comportano sempre una rottura con la visione del mondo precedente e la riorganizzazione completa di tutte le conoscenze già acquisite secondo nuovi principi e, di conseguenza, nuovi e innovativi linguaggi e vocabolari e/o una ristrutturazione dal punto di vista semantico del sistema terminologico-simbolico precedente.

Oltre alla già citata psicologia della *gestalt,* è l'epistemologia genetica di Piaget[10], con i suoi stadi successivi di riorganizzazione della conoscenza acquisita e dell'intero assetto funzionale della mente, che su un piano di sviluppo ontogenetico può chiarire questo processo di riorganizzazione/costruzione di un nuovo assetto cognitivo/ paradigmatico. Il bambino, infatti, nel suo sviluppo ontogenetico attraversa in successione le fasi senso-motoria, preoperatoria, operatoria concreta e delle operazioni formali, e riorganizza completamente le conoscenze precedenti, riuscendo a risolvere in maniera soddisfacente problemi che prima non era in grado di risolvere. Allo stesso modo lo scienziato, assumendo un nuovo paradigma, si trova di fronte ad una nuova organizzazione del sapere, che si caratterizza anche per un diverso significato della

[10] Piaget è uno degli autori che Kuhn dichiara di aver studiato molto, allontanandosi per qualche tempo dalle sue ricerche specialistiche di epistemologia e sulla storia della scienza. Le teorie di Piaget (insieme agli studi su Quine, la gestalt, le opere di Whorf e alcuni scritti di storici della scienza, tra cui Koirè) rappresenta un elemento importante per la genesi delle idee epistemologiche di Kuhn riguardo i paradigmi e le rivoluzioni scientifiche, confronta in: T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 2002, pag. 8-9.

scienza nella sua totalità, dei singoli elementi coinvolti e per nuovi metodi di indagine. Chiaramente qui finisce l'analogia: mentre la riorganizzazione mentale, percettiva e cognitiva per Piaget è sottesa allo sviluppo ontogenetico di tipo epigenetico, rigidamente determinato nelle sue successioni stadiali, sostanzialmente identico per tutti gli esseri umani e, soprattutto, tendente ad uno stadio ultimo di organizzazione definitiva, per Kuhn (in accordo su questo punto con il culturalismo, con l'olismo di Quine e con alcune teorizzazioni della *gestalt*) la scienza non segue un *iter* determinato, logico e epigenetico di sviluppo. Piuttosto dal suo punto di vista la scienza segue sempre un processo di sviluppo e di organizzazione intrinsecamente sociale, caratterizzandosi per la condivisione di un paradigma da parte di una certa comunità scientifica, frutto di una formazione, educazione e tradizione specifica. Ne consegue che la riorganizzazione percettivo-cognitiva dello scienziato (o meglio di una comunità scientifica o gruppo ricercatori) a seguito dell'assunzione di un nuovo paradigma, pur essendo un evento relativamente raro perché i condizionamenti socio-professionali sono anch'essi piuttosto rigidi, rimane sempre possibile sia nel corso dello sviluppo ontogenetico e storico-sociale del singolo individuo o comunità, sia nel corso della storia della scienza.

La rivalità paradigmatica, del resto, è sempre una rivalità tra scuole e gruppi di specialisti, spesso in forte polemica gli uni con gli altri, che sostengono prospettive diverse. Caratteristica di queste scuole, come si è visto, è l'incapacità di comprendersi vicendevolmente proprio perché i loro punti di vista sono incompatibili, e per certi versi incommensurabili, gli uni con gli altri; ma anche perché il significato di termini linguistici, delle formule matematiche e simboliche di vario genere, dipendendo dal paradigma, mutano nei diversi contesti di riferimento. Il paradigma però, si è visto, è anche e soprattutto, il frutto di una formazione accademica e professionale molto condizionante ed ecco perché uno scienziato che assuma un nuovo paradigma teorico, sottolinea Kuhn, subisce un cambiamento così radicale da assomigliare ad una "conversione".

Il concetto sociologico di comunità scientifica e quello associato di paradigma, che ne definisce la struttura e i canoni di appartenenza dei membri alla stessa comunità, è di fondamentale importanza, sia per capire la scienza normale, sia il senso delle rivoluzioni scientifiche e paradigmatiche, sia, in generale, per intendere lo stesso procedere storico

dell'evoluzione scientifica. Inoltre esso è in stretta relazione con la pedagogia e il concetto di formazione, per cui: formazione, paradigma e comunità scientifica sono elementi interdipendenti, che si compenetrano e che, come in un sistema di equazioni a tre variabili, servono per definirsi vicendevolmente. Così Kuhn definisce la comunità scientifica nel *poscritto* del 1969 a "La *Struttura delle rivoluzioni scientifiche"*:

"Una comunità scientifica consiste … di coloro che praticano una specializzazione scientifica. In una misura che non ha riscontri in altri campi, costoro hanno ricevuto educazione e addestramento simili; nel corso della loro formazione hanno assimilato la medesima letteratura tecnica e ne hanno tratte in gran parte le medesime lezioni. […] Nelle varie scienze vi sono diverse scuole, ossia comunità che studiano il medesimo insieme di argomenti da punti di vista tra loro incomparabili. Ma l'esistenza di scuole è, nella scienza, più rara che in altri campi; esse sono sempre in competizione tra loro; e la loro competizione, di solito, ha breve durata. Di conseguenza, i membri di una comunità scientifica vedono se stessi e sono visti dagli altri come gli unici responsabili del perseguimento di un insieme di finalità condivise, compreso l'addestramento dei loro successori. […] Comunità in questo senso esistono, naturalmente, a molteplici livelli. Quella più globale è la comunità di tutti gli studiosi di scienze naturali. Ad un livello leggermente inferiore i principali gruppi scientifici professionali sono comunità come quelle dei fisici, dei chimici, degli astronomi … . Per questi raggruppamenti principali, l'appartenenza alla comunità viene facilmente stabilita, fatta eccezione per le frange marginali. Un campo di studio di altissima specializzazione, l'appartenenza ad associazioni di professionisti e i periodici scientifici letti, sono, di solito, più che sufficienti per individuare tali comunità.[…Ciò] *può … portare all'individuazione di comunità di forse un centinaio di membri, talvolta di un numero considerevolmente inferiore. […] Sono comunità di questo tipo le unità … produttrici e convalidatrici di conoscenza scientifica. I paradigmi sono qualcosa che viene condiviso dai membri di tali gruppi".* [Kuhn, op. cit., pag.214-116]

Un primo aspetto riguardo le caratteristiche delle comunità scientifiche è il senso di appartenenza dei suoi membri. Come insegna la psicologia dei gruppi questa caratteristica è tipica di tutti i gruppi professionali e dei gruppi in genere; nel caso specifico della comunità scientifica, però, in maniera maggiore rispetto ad altri gruppi, emerge la tendenza alla chiusura e la convinzione che solo il giudizio interno alla comunità di esperti abbia la competenza per valutare la legittimità, l'accettabilità, la conferma delle ricerche scientifiche e delle teorie che vengono via via proposte e sottoposte al suo esame. Un secondo carattere che è importante sottolineare è l'esiguità numerica dei componenti una comunità scientifica: gli esperti mondiali di altissimo livello appartenenti ad una specifica disciplina, o a un campo di ricerca, sono tra le poche decine (come sosterrà Kuhn in altri passi del suo libro) e il centinaio di persone in

tutto il pianeta. Altra caratteristica di una comunità di ricerca, come si è già ampiamente argomentato, è la sua considerevole uniformità dal punto di vista della formazione, dei valori condivisi, dei presupposti teorici e dei modelli esplicativi (paradigmi).

La specializzazione professionale sempre più minuziosa, la divisione in gruppi, sottogruppi, scuole e dipartimenti di ricerca che si occupano di specifici problemi all'interno di un campo più ampio rendono la ricerca scientifica sempre più parcellizzata e simile ad una pratica esoterica di pochi esperti che, avendone la competenza, sono gli unici a poter giudicare circa il valore di un risultato scientifico in un determinato campo. È ovvio che ciò comporta un'assoluta autorità della comunità scientifica sia nei riguardi dei non addetti ai lavori, sia nei riguardi dei ricercatori che ne fanno parte. Tale autorità non si manifesta in pratiche irrazionali di consenso sociale, anche se ciò è sempre possibile e in parte può condizionare la ricerca, ma si basa su paradigmi, modelli, teorie, regole e procedure razionali di ricerca scientifica che il gruppo accetta come validi e sulla capacità delle teorie e delle ricerche presentate di prevedere eventi nuovi. Tutto ciò al fine di rendere la ricerca scientifica più "oggettiva", ossia non sottoposta all'arbitrio personale e soggettivo, né ad interessi politico-sociali, né a parametri extra-scientifici e extra-metodici. Ciò non toglie che questi stessi parametri metodologici e "oggettivi", costituendo il quadro paradigmatico di riferimento, siano storicamente sottoposti, come si è visto, a mutamenti sostanziali e che tali mutamenti intervengano secondo modalità sociali, convenzionali e costruttivistiche solo in parte riducibili a processi interamente razionali e oggettivo-scientifici, che sono inerenti all'assetto comunitario delle specializzazioni scientifiche. La conferma empirica, infatti, come ha dimostrato Popper, non è un buon principio di preferenza di una teoria rispetto ad un'altra, dato che ogni teoria che si presenti come scientifica deve necessariamente spiegare e confrontarsi con i dati empirici.

3. Autorità degli esperti e progresso scientifico. La formazione tra lettura dei classici e studio dei manuali.

L'autorità della comunità scientifica, come in parte si è accennato, si manifesta in vari modi, sul piano esterno lo specialismo professionale, che comporta una sorta di esoterismo e autorefenzialità degli specialisti, non permette al profano di poter giudicare

del lavoro scientifico, il che lo pone in una situazione di assoluta sudditanza e dipendenza. Il profano, a meno che non voglia entrare a far parte della comunità scientifica, previa una lunga formazione specifica, può solo accettare o rifiutare in blocco i risultati della ricerca condotta da altri, gli specialisti, giudicandola su parametri extra-metodici e extra-scientifici, senza alcuna possibilità di entrare nel merito delle questioni trattate.

L'autorità si esprime anche all'interno della comunità scientifica, come autorità del gruppo sui suoi stessi membri, e si manifesta, ad esempio, attraverso le prescrizioni paradigmatiche che hanno un carattere autoritario e per certi versi dogmatico per tutti coloro che fanno parte del gruppo di ricerca. Questione tutt'altro che secondaria, sempre legata a questo secondo aspetto, è anche quella della scelta dei problemi da risolvere, ossia dei temi e dei progetti di ricerca che, secondo la comunità scientifica e le prescrizioni paradigmatiche, sono ritenuti validi e degni di una indagine specifica e quelli, viceversa, ritenuti poco interessanti o improduttivi. Ma, soprattutto, l'autorità della comunità di ricerca è rappresentata dalla "tradizione" che essa instaura, ossia dalle procedure di insegnamento-apprendimento-addestramento-selezione attraverso cui i membri più anziani educano i nuovi e più giovani aderenti alla comunità. Tradizione che, in qualche misura, vincola la mente e l'azione del ricercatore a quei parametri paradigmatici ritenuti validi e che non vengono, se non in periodi di crisi, mai messi in discussione, e che, spesso erroneamente, produce nel ricercatore la convinzione di un progresso scientifico lineare, di una continuità e identità storica tra gli interessi e i problemi oggetto delle ricerche del passato con quelli del presente. Sul ruolo centrale della formazione attraverso "esempi condivisi dal gruppo" e sul legame tra educazione, paradigma e comunità di ricerca si è già argomentato ampiamente.

È ora però opportuno sottolineare un aspetto altrettanto importante riguardo i mezzi attraverso cui questa trasmissione di conoscenze è resa possibile. L'argomento, ovviamente, è di grande interesse anche sotto l'aspetto prettamente pedagogico e, più in generale, epistemologico, perché fornisce una linea interpretativa sui modi di intendere la conoscenza scientifica, i sistemi di credenza e la loro trasmissione generazionale. Gli ultimi tre capitoli del libro di Kuhn sono dedicati proprio ad illustrare queste questioni, che si connettono strettamente con altri problemi interessanti riguardo l'invisibilità e la soluzione delle rivoluzioni scientifiche e il modo di intendere il progresso nella scienza.

La formazione del ricercatore, sostiene Kuhn, avviene in maniera preminente sulla base di manuali, di articoli scientifici e altri testi specialistici come riviste, resoconti e partecipazioni a convegni, corrispondenza con altri ricercatori, letteratura grigia, ecc. I manuali accompagnano la formazione del ricercatore fin da studente e, poi, all'università; nelle fasi successive della sua formazione egli riceve notizie dei progressi della sua disciplina dagli articoli e dai resoconti di ricerca cui si è accennato.

Le cose stanno in maniera diversa per le discipline letterarie, umanistiche e artistiche e, in parte, per le scienze sociali dove gli studenti e i ricercatori si cimentano di frequente nello studio dei classici (lettura critica, copia di modelli artistici, musei, ecc.), o su ricerche a carattere monografico, storico, esegetico di correnti, scuole e autori fondamentali del passato. La presenza di molteplici punti di vista diversi, di molte scuole, paradigmi e tradizioni di ricerca, a volte incommensurabili tra loro, il confronto diretto con i classici e la loro frequente riproposizione nel presente, rendono queste discipline e i loro cultori molto meno ingenui circa l'assunzione di un unico paradigma interpretativo e più consapevoli del procedere storico, non lineare e non cumulativo, della loro disciplina.

Per la formazione professionale dello scienziato naturale, invece, non è assolutamente necessario leggere le fonti originali, ossia i classici della sua disciplina. È probabile che pochissimi fisici impegnati nella ricerca abbiano letto i *Principia* di Newton o le opere di Copernico, Keplero, Galileo, ecc. a meno che non siano spinti da un interesse specialistico come storici della scienza o da una curiosità personale che, di solito, non influisce sul loro lavoro di ricerca. Mentre è assai probabile che ne abbiano letto dei resoconti più o meno approfonditi su opere di divulgazione e, soprattutto, sui manuali; questi ultimi del resto devono fornire i dati più rilevanti della ricerca attuale e lo fanno ordinando la materia di studio in maniera pedagogicamente efficace, progressiva e strutturata. Tale ordinamento, poi, obbedisce ai presupposti teorici del paradigma di riferimento, per cui tutta la disciplina, anche le scoperte del passato e le rivoluzioni scientifiche, vengono presentate come un tutto ordinato, un'acquisizione progressiva di conoscenze.

Un simile stato di cose comporta delle conseguenze rilevanti sui modi in cui la scienza viene percepita dalla comunità scientifica e dal profano. L'idea della scienza come sistema di credenze stabilite una volta per tutte, della verità scientifica come

corrispondenza della realtà, mediante approssimazioni continue e virtualmente infinite, e del progresso come cumulo indefinito di conoscenze stabili, deriva in ultima analisi da questo strumento di trasmissione della conoscenza scientifica. Manca ai manuali la corretta prospettiva storica, non nel senso che la trascurano, ma che in un certo senso la "falsificano". Il manuale si comporta nei confronti della storia della scienza e delle rivoluzioni scientifiche del passato come il Grande Fratello orwelliano che riscrive continuamente la storia, fornendo nuove interpretazioni del passato secondo gli interessi presenti. I manuali, cioè, in un periodo di scienza normale, forniscono delle interpretazioni funzionali al paradigma vigente delle ricerche del passato, per cui le rivoluzioni scientifiche e le prospettive discordanti fornite dai diversi paradigmi risultano assolutamente invisibili sia per il profano, sia per l'esperto; a meno che quest'ultimo non abbia vissuto in prima persona in una fase di scienza rivoluzionaria e di contrasto paradigmatico.

Chiaramente i manuali vengono riscritti al verificarsi di una rivoluzione paradigmatica, tale riscrittura è, però, un'operazione di occultamento che cela l'autentica dinamica della conoscenza scientifica e del suo procedere. Operazione tanto più efficace perché svolta in assoluta buona fede, senza nessun intento negativo. L'obiettivo, infatti, è quello di rendere più agevole, per studenti e specialisti, l'accesso alla conoscenza scientifica e alle acquisizioni più recenti della ricerca. Il processo di interpretazione del passato, in buona sostanza, è una rilettura secondo il nuovo paradigma delle vecchie teorie, il che comporta, senza gli opportuni accorgimenti, una sostanziale "presentizzazione" del passato che induce ad un annullamento della consapevolezza della distanza ermeneutica, quella che il filosofo tedesco Hans Gadamer (1900-2002) definirebbe la "coscienza della determinazione storica". Scrive infatti Kuhn:

"Per il momento ammettiamo senz'altro che, in una misura che non ha riscontro in altri campi, la conoscenza che sia il profano che lo specialista hanno della scienza è basata su manuali e su pochi altri tipi di letteratura derivanti da essi. I manuali, però, essendo degli strumenti pedagogici costruiti per trasmettere la scienza normale, vanno riscritti alteramente o in parte ogni volta che mutano il linguaggio, la struttura dei problemi o i criteri della scienza normale. In breve, essi vanno riscritti in ciascun periodo successivo a una rivoluzione scientifica e, una volta che siano stati riscritti, inevitabilmente celano non soltanto il ruolo ma anche l'esistenza stessa delle rivoluzioni che li hanno prodotti. […]Per ragioni che sono tanto ovvie quando straordinariamente funzionali, i manuali scientifici (e molte vecchie storie della scienza) fanno riferimento

soltanto a quella parte della ricerca svolta dagli scienziati del passato che può facilmente essere considerata un contributo alla formulazione e alla soluzione dei problemi proposti dal paradigma accettato dai manuali stessi. In parte per selezione e in parte per distorsione, gli scienziati delle età precedenti sono implicitamente presentati come se la loro attività si fosse svolta intorno allo stesso insieme di problemi fissi ed in accordo con lo stesso insieme di canoni permanenti che la più recente rivoluzione nella teoria e nel metodo ha dichiarato scientifici. […] E non fa meraviglia che, dopo che la rielaborazione è stata fatta, la scienza finisce ancora una volta col sembrare largamente cumulativa. […] la scienza, come altre corporazioni professionali, ha bisogno di eroi [… tuttavia*] gli scienziati sono riusciti con gran facilità a dimenticare o a travisare le loro opere"*. [Kuhn, op. cit., pag. 167-169]

Ma oggi la formazione degli scienziati è ancora di tipo essenzialmente manualistica? E per le altre discipline come stanno le cose? E, in ultima analisi, chi scrive i manuali?

Riguardo alla prima questione la mia sensazione è che la situazione odierna in Italia e, suppongo[11], anche in altri Paesi non sia molto diversa da quella descritta da Kuhn negli USA alla fine degli anni Sessanta. Nelle scuole, nei cicli inferiori e superiori, e all'università la preparazione dello studente nelle discipline scientifiche si basa per la quasi totalità su manuali, dispense dell'insegnante e articoli specialistici. Nelle scuole di ogni ordine e grado lo studio dei classici nelle discipline scientifiche non fa parte in alcun modo dei programmi e un'attenzione poco più che formale è rivolta alla storia della scienza, comunque limitata a pochi ragguagli e notazioni contenute all'inizio di ogni capitolo dei manuali.

L'opinione comune dei docenti della scuola, inferiore e superiore, tranne forse qualche insegnante di fisica o di scienze particolarmente volenteroso e sensibile a questioni epistemologiche, è che lo studio dei classici per queste discipline non sia

[11] I miei giudizi sono espressi sulla base della mia esperienza come insegnante nelle scuole superiori, mentre per la situazione universitaria si fonda sulle discussioni e il confronto con studenti, dottorandi e ricercatori italiani specialisti in materie scientifiche. Non dispongo di dati quantitativi relativi alla situazione italiana nel suo complesso né per giudicare della situazione in altri Paesi. Tuttavia se anche lo psicologo americano Howard Gardner (1943) lamenta il fatto che i suoi studenti non hanno letto Piaget e Freud credo che la questione sia generalizzabile a maggior ragione per le scienze della natura, pur con tutte le dovute cautele e senza nessuna pretesa di "scientificità". Scrive infatti Gardner: "*Molte volte i miei studenti di psicologia mi dicono che Freud e Piaget sono ormai superati. Io allora chiedo loro se ne hanno letto le opere. La risposta è che non è più necessario farlo! A me piace discutere con chi contesta la validità di un grande pensatore dopo averne studiato i testi, non con chi riferisce conclusioni di seconda mano o mette in dubbio la validità stessa di un'altra forma di indagine"*. [H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente,* Milano, Feltrinelli, 2006]. Queste osservazioni di Gardner, in maniera significativa, si inseriscono all'interno di alcune considerazioni sul relativismo dei post-modernisti di cui si dichiara avversario. Secondo il suo punto di vista, infatti, molti sostenitori del post-moderno esprimono giudizi su autori e correnti senza essersi confrontati con lo studio e l'analisi approfondita di testi e di teorie, in modo non molto dissimile da ciò che fanno i suoi studenti. Nell'accusa non sono inclusi i capiscuola (Derrida, Lyotard, Rorty ecc.) e le loro analisi estremamente puntigliosi e approfondite.

necessario né utile. È anche piuttosto facile rilevare come gli insegnanti svolgano il loro lavoro seguendo i parametri del paradigma dominante sia in maniera implicita sia, a volte, per una consapevole scelta didattica, con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento degli studenti ed evitare possibili confusioni.

All'università la situazione non è diversa e la preparazione, tranne per la presenza in alcuni piani di studio scientifici di un paio di corsi opzionali di epistemologia o di storia della scienza[12], si basa in maniera pressoché totale su dispense e manuali. Negli studi letterari, in filosofia, in pedagogia e nelle arti le cose sono decisamente più complesse e articolate: se lo studio dei classici è una componente importante, tuttavia bisogna ammettere che la preparazione manualistica ha una rilevanza rilevante anche per queste materie sia nelle scuole sia all'università.

È ovvio che le considerazioni epistemologiche di Kuhn e degli altri epistemologi post-popperiani, che hanno avuto grande diffusione e che ormai sono entrate a pieno titolo nel patrimonio di conoscenze comuni di molte discipline scientifiche, hanno concorso a rendere gli scienziati più consapevoli e meno ingenui riguardo al loro lavoro, anche se forse hanno influito poco sulla pratica effettiva della ricerca in quanto tale. Ciò ha reso le stesse assunzioni paradigmatiche meno dogmatiche e la ricerca più consapevole della complessità del reale e della inadeguatezza delle teorie. A ciò hanno concorso anche le tendenze filosofiche attuali sempre più relativistiche, ermeneutiche, quando non addirittura decostruttiviste (si pensi all'irrealismo o alla logica modale, alla teoria dei controfattuali o dei mondi possibili, ecc.), e sempre più critiche verso concezioni ingenuamente riduzioniste, fisicaliste o realiste.

Ciò non toglie che il quadro delineato da Kuhn alla fine degli anni Sessanta, circa l'atteggiamento dogmatico di alcuni presupposti paradigmatici degli scienziati e sulla rigidità della loro formazione sia ancora sostanzialmente valido e largamente presente, anzi, in alcuni casi, il suo discorso sembra oggi coinvolgere anche le scienze sociali. La tendenza, ad esempio, a basare la formazione di studenti e ricercatori prevalentemente sui manuali si è accentuata nelle scienze sociali di più affermata tradizione (psicologia,

[12] Elemento che del resto anche Kuhn non aveva sottovalutato, rilevando l'utilità dei corsi di storia della scienza e di epistemologia per far uscire gli scienziati dal loro "dogmatismo" paradigmatico."*Il gruppo di studenti provenienti da facoltà scientifiche è spesso quello che trae maggior profitto dal loro insegnamento* [degli storici della scienza]*; ma è anche di solito quello che da le maggiori frustrazioni all'inizio. Poiché gli studenti di scienze «conoscono le risposte esatte», è particolarmente difficile insegnar loro ad analizzare una scienza del passato nei termini che le sono propri"* [Kuhn, op. cit., pag.121]

sociologia, economia). Nelle situazione attuale delle università italiane è assolutamente possibile prendere una laurea in psicologia senza aver mai letto un testo integrale di Piaget, Freud, Vygotskij, Skinner ecc. A questo processo fa riscontro un'altra tendenza, ossia "l'istituzionalizzazione" dei diversi paradigmi. Mentre per le scienze della natura l'assunzione di un unico paradigma esplicativo sembra *l'iter* normale di sviluppo della disciplina, lo sviluppo storico delle scienze umane sembra svolgersi attraverso la coesistenza, la conservazione, lo sviluppo e la competizione di alcuni paradigmi principali[13] che, pur nella loro specificità, reciproca contrapposizione e contraddizione, sono considerati assolutamente legittimi e epistemicamente validi dalla comunità scientifica.

Come è stato rilevato ciò può a volte evidenziare, per esempio in psicologia, una certa "schizofrenia" anche nell'ambito di una stessa ricerca o di uno stesso individuo che, a seconda dei casi, assume le vesti dello sperimentatore comportamentista, poi quelle dello psicoanalista, quindi dello psicologo della *gestalt* o del cognitivista ecc., a volte senza alcuna consapevolezza o senza nessun tentativo di giustificare criticamente questo eclettismo o di precisare la provenienza di metodi, modelli, teorie. Infatti in psicologia viene attribuita pari dignità ai diversi paradigmi quali il comportamentismo, la psicoanalisi, la psicologia della *gestalt*, il cognitivismo, l'indirizzo storico-culturale e la neuropsicologia. In sociologia lo struttural-funzionalismo, le teorie del conflitto, l'interazionismo simbolico, le teorie sistemiche ecc. sono solo alcune delle scuole e dei paradigmi che si sono affermati storicamente e che ancora fanno sentire il loro peso nella ricerca contemporanea. In pedagogia la situazione è ancora più complessa e meno chiara soprattutto a causa della sua dipendenza epistemologica e paradigmatica nei confronti delle altre discipline scientifiche, naturali e umane, e della filosofia. Il

[13] Lo psicologo e storico della psicologia Luciano Mecacci (1943), autore e curatore della prima traduzione mondiale di *Pensiero e linguaggio* di Vygotskij, a tale proposito sottolinea come per la psicologia sia più giusto parlare non tanto di paradigmi che si succedono nel tempo, come fa Kuhn, ma di "progetti di ricerca" alternativi, come sostenuto dall'epistemologo ungherese Imre Lakatos (1922-1974), amico e avversario di P. Feyerabend e sostenitore di un punto di vista vicino a quello di K. Popper, anche se profondamente rivisitato in chiave storicista e sociologica. Mecacci nella *prefazione* del suo "*Storia della psicologia del Novecento"*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pag.VII-X, esprime la convinzione che la psicologia, allo stato attuale, non sia una scienza unitaria ma sia costituita da una famiglia di linee di ricerca, ciascuna delle quali ha propri assunti teorici fondamentali, proprie metodologie e aree di ricerca privilegiate. Il dialogo tra i sostenitori dell'una o dell'altra prospettiva, ammesso che si verifichi, spesso conduce ad una incomprensione reciproca o a un puro formalismo. Sono sei le linee di ricerca individuate da Mecacci: fenomenologica (*gestalt*), psicodinamica (psicoanalisi), comportamentismo, cognitivismo, storico-culturale, biologico-neuropsicologica.

personalismo, la pedagogia critica, il problematicismo, la psicopedagogia, le teorie ermeneutiche e quelle fenomenologiche sono solo alcuni dei modelli di pedagogia via via proposti e ancora vitali.

La pedagogia, infatti, in maniera ancora più marcata della psicologia e della sociologia, presenta questo carattere di frammentarietà paradigmatica che rende difficile anche solo l'individuazione dei paradigmi di riferimento, pur nella loro connotazione debole e parziale tipica delle altre scienze umane. Se, infatti, un paradigma si collega a una comunità di ricerca e a un modo di formare le nuove leve al paradigma dominante (tanto è vero che secondo Kuhn il modo più semplice per individuarne uno è quello di partire dallo studio della comunità di ricerca che lo sostiene), allora bisogna ammettere che è piuttosto difficile individuare comunità di questo tipo nella storia della pedagogia, perché comunità di ricerca così definite e storicamente determinate non ci sono mai state. Infatti anche quando tali "scuole" e tradizioni di ricerca pedagogica sono diventate più definite e rilevabili da un'attenta analisi storica, più o meno dalla fine dell'800 con il movimento rinnovatore delle scuole nuove e poi con le correnti contemporanee, è accaduto sovente che uno stesso autore o scuola abbracciasse contemporaneamente più paradigmi, modelli e punti di riferimento teorici eterogenei per provenienza e tradizione di ricerca.

Si è determinata una situazione complessa e di ardua decifrazione che è tipica dell'assetto multi-paradigmatico e trans-disciplinare del discorso pedagogico. In pedagogia, infatti, non sono infrequenti, e anzi costituiscono la normalità, i casi in cui uno stesso autore, in uno stesso testo, passa da un punto di vista ad un altro, da considerazioni di tipo descrittivo-scientifico a quelle di tipo etico-normativo, da un paradigma scientifico ad uno ermeneutico-fenomenologico. Questi caratteri del discorso pedagogico sono stati ampiamente messi in rilievo e discussi attraverso un'attenta analisi epistemologica, ma anche filosofica (non metafisica o dogmatica, ma critica e ermeneutica) e, soprattutto, metateorica volta a trovare e individuare degli invarianti, eidetico-fenomenologici e storico-ermeneutici, e a indagare le altre categorie portanti (formazione, intenzionalità, cura, ecc.) di questo stesso discorso. Su questo tipo di indagine metateorica-ermeneutica, epistemologica e critica si è impegnato soprattutto il pedagogista Franco Cambi, uno dei critici più attenti nel panorama italiano e internazionale, che ha sviluppato una densa ricerca, teorica e storica insieme, volta alla

determinazione delle caratteristiche specifiche della pedagogia come disciplina, ossia impegnate a determinare "lo stemma del discorso pedagogico" (espressione ricorrente negli scritti di Cambi e che si richiama all'araldica) che viene trovato proprio nella complessità e nell'assetto pluri-paradigmatico del discorso pedagogico, nell'eclettismo e nel *métissage*[14]. Si chiede infatti Cambi:

"Qual è allora la struttura del pedagogico (come sapere organizzato sull'educazione: rigoroso e organico, appunto) che emerge da questa ottica eclettico-interpretativa? Quello di un sapere-discorso dotato di uno stemma (come si dice nell'araldica) a più campi: a più settori, a struttura complessa. Un campo-di-campi, leggibile secondo complessità. La pedagogia è, detto fuor di metafora, sapere plurale tensionale e quindi dialettico, che va tutelato in questo pluralismo dinamico". [Franco Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia,* 2008, scaricabile dal sito http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/682/26804.pdf]

Cambi, oltre a questa ricerca metateorica, e in maniera complementare ad essa, ne "*Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità"*, Bologna, Clueb, 1986*,* utilizzando la terminologia e alcune suggestioni teorico-epistemologiche di Kuhn, individua anche alcuni paradigmi pedagogici che hanno caratterizzato la storia della pedagogia e che ancora caratterizzano la sua attualità. La possibilità stessa di questa operazione riveste un grande interesse per la ricerca pedagogica, perché dimostra in modo evidente la rilevante portata euristica del concetto di paradigma per il discorso pedagogico sia sul *cotè* epistemologico-metateorico sia su quello storico-ermeneutico. Cambi, infatti, sottolineando il legame tra piano teorico e piano storico e la dicotomia tra teoria e prassi che caratterizza la pedagogia nella sua essenza disciplinare, seleziona

[14] Confronta in: Franco Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Clueb, 1986; *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, 2006; *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, 2010; *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, 2008; *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, 2002; *La pedagogia del Novecento*, Laterza, 2008. F. Cambi; G. Cives; R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, 1991. F. Cambi; E. Frauenfeldere. (a cura di) *La formazione: studi di pedagogia critica,* Unicopli, 1994. F. Cambi; Enza Colicchi (a cura di), *Intenzionalità una categoria pedagogica*, due volumi, Unicopli, 2004. F. Cambi; L. Santelli Baccegato (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, UTET, 2004. Articoli *on line*: Franco Cambi, *L'autobiografia: uno strumento di formazione,* rivista on-line M@gm@, 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/ articolo_04.htm; *L'epistemologia pedagogica,* 2008, scaricabile dal sito: http://ejourfup.unifi.it/ index.php/sf/article/ viewFile/2907/2590; *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia*, 2008, scaricabile dal sito: http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/682/26804.pdf; *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva, seminario Sped, 27/02/2009*, scaricabile dal sito: http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/2897/2580.

lo strumento concettuale "paradigma" per pensare insieme e dialetticamente i diversi piani del discorso pedagogico per poterne rilevare i caratteri, le dinamiche, il congegno organizzativo interno, argomentativo e categoriale. Cambi, con tutta la consapevolezza delle difficoltà di una simile impresa, che attualmente (2010), per il carattere multi-paradigmatico e complesso della pedagogia, non è stata ancora oggetto di una ricerca storico-teorica specifica e completa, riesce a individuare cinque di questi paradigmi: il primo risulterebbe già presente nella tradizione greco-latina e medioevale, mentre gli altri quattro si sarebbero sviluppati in successione a partire dal Seicento, con l'affermarsi della modernità, congiuntamente alla trasformazioni economico-borghesi, alla formazione degli stati nazionali e allo sviluppo della scienza come sapere autonomo. I cinque paradigmi sono: 1. metafisico-retorico; 2. socio-politico; 3. scientifico; 4. antropologico-filosofico; 5. epistemologico-metateorico[15].

Riprendiamo ora il discorso esaminando l'ultima domanda che ci eravamo posti in precedenza (fine pag. 22), ossia: chi scrive i manuali? La risposta è ovvia: gli esperti. Gli esperti sono i membri più illustri della comunità scientifica e quest'ultima, a sua volta, è la fonte dell'autorità e la detentrice della conoscenza disciplinare. La comunità scientifica si caratterizza per condividere un certo paradigma e per la sua preoccupazione nei riguardi della formazione delle nuove generazioni di scienziati attraverso la pubblicazione e la cura di "vulgate" non eretiche (i manuali), opere di divulgazione, articoli specialistici, pubblicizzazione di risultati di ricerca, ecc. I manuali, tuttavia, hanno una storia piuttosto recente (fine XVIII secolo), come del resto molte discipline scientifiche e lo stesso riconoscimento, nel corso del XVII secolo, della scienza come branca particolare del sapere; prima della loro introduzione, perciò, la stessa funzione pedagogica era svolta in maniera piuttosto soddisfacente, come ci dice Kuhn dai "classici", ossia da opere di grande e riconosciuta autorevolezza come:

"la Fisica e l'Organon di Aristotele, L'Almagesto di Tolomeo, i Principia e l'Ottica di Newton, l'Elettricità di Franklin, la Chimica di Lavoisier, la Geologia di Lyell e molte altre opere che servirono per un certo periodo di tempo a definire implicitamente i

[15] Nel prossimo capitolo verranno prese in esame le principali caratteristiche di questi paradigmi, verrà considerata l'opportunità e l'utilità di utilizzare i termini paradigma e modello, nonché i caratteri specifici che devono possedere, per essere euristicamente validi in una disciplina "ipercomplessa" e "multiparadigmatica" come la pedagogia.

problemi ed i metodi legittimi in un determinato campo di ricerca per numerose generazioni di scienziati" [Kuhn, op. cit., pag. 29].

Il fatto che la comunità scientifica sia numericamente ridotta facilita anche l'avvento delle rivoluzioni scientifiche. Basta infatti che un numero relativamente esiguo di scienziati si "converta" alla nuova prospettiva per ingenerare una trasformazione paradigmatica. Non è un caso, sostiene Kuhn, che di solito una trasformazione di tal genere sia indotta da un membro giovane della comunità, non ancora del tutto assuefatto al modo tradizionale di vedere le cose, che, introducendo un punto di vista inedito e altamente innovativo, fuori dagli schemi paradigmatici tradizionali, finisce per rendersi protagonista di un cambiamento di paradigma. In prima istanza ogni ricercatore fà riferimento alle risorse metodologiche, teoriche e sperimentali del paradigma vigente e solo se queste risultano ripetutamente deludenti sul piano dei risultati tenta con soluzioni alternative; una simile eventualità, però, è più accessibile a quei ricercatori che ancora non hanno fatto propria una tradizione di ricerca, che non hanno una scuola da difendere, oppure che, essendo inesperti, si dedicano con vigore alla soluzione di questioni ritenute secondarie o improduttive secondo gli schemi del paradigma vigente.

Una volta introdotto un nuovo paradigma la "conversione" degli altri membri della comunità scientifica avviene per i motivi più diversi e, di solito, per molte ragioni allo stesso tempo. Motivi personali, biografici e idiosincratici, credenze metafisiche o religiose, gusti estetici (spesso i matematici e i fisici parlano di "eleganza" di una formula), nazionalità e reputazione dell'innovatore, sono solo alcuni, ma non i principali. Fermo restando, infatti, che, come si è detto più volte, una teoria scientifica deve, per essere tale, essere "verificata" dai dati empirici e fornire delle previsioni attendibili (fino a Keplero, ad esempio, la teoria copernicana aveva portato ben pochi miglioramenti nella previsione sulla posizione dei pianeti fatte sulla base della teoria tolemaica), è non di meno sempre possibile per uno scienziato difendere il paradigma di riferimento attraverso teorie *ad hoc* e *post hoc*, per cui spesso neanche la falsificazione risulta essere determinante per un cambio di paradigma. Lo scienziato, così, può continuare a ritenere valido il vecchio paradigma, nonostante alcune evidenze sperimentali ne mettano in discussione alcuni assunti, e rimanere fiducioso che nuovi esperimenti o alcune precisazioni teoriche spiegheranno in maniera soddisfacente le anomalie. Fattore determinante per un cambio di paradigma, però, è sicuramente la

capacità del nuovo quadro concettuale di spiegare in maniera opportuna quelle stesse anomalie che hanno messo in crisi il vecchio e, contemporaneamente, di conservare tutte le acquisizioni teoriche e sperimentali precedenti, anche se attraverso una completa riorganizzazione del sapere. Nello stesso tempo la lotta darwiniana tra il vecchio paradigma e il nuovo deve favorire quel paradigma che fornisca elementi di maggiore completezza e semplicità sul piano qualitativo e, soprattutto, quantitativo, e che riesca a far prevedere un numero maggiore di eventi.

Questo perché la comunità scientifica, nel suo complesso, ha assunto la previsione, la spiegazione quantitativa tramite generalizzazione simbolica e l'accuratezza come valori fondanti della stessa attività scientifica. Tali valori sono condivisi da tutta la comunità scientifica e sono radicati nella mentalità degli scienziati, molto più degli stessi paradigmi. Una conferma indiretta di questo stato di cose si riscontra nel senso di inferiorità degli scienziati sociali rispetto ai colleghi cultori di quelle nomotetiche: il tentativo ripetuto di trasportare il modello di scientificità tipico delle scienze naturali in quelle sociali, malgrado a più riprese si sia constata l'impossibilità e la sterilità di una integrale formalizzazione-generalizzazione di tipo simbolico-matematica per le scienze sociali, che privilegi l'aspetto quantitativo e previsionale su quello qualitativo, ermeneutico e ideografico, sono un esempio di quanto questi parametri assurgano a veri e propri valori caratterizzanti l'attività scientifica e ne costituiscano, per certi versi, la *condicio sine qua non*.

In ultima istanza, però, tutte queste argomentazioni non sono vincolanti. Il cambio di paradigma da parte di uno scienziato, sostiene Kuhn, assomiglia, infatti, ad una conversione, e richiede un atto di "fede"; una fiducia, solo in parte razionalmente fondata, che il nuovo paradigma riuscirà meglio del vecchio a risolvere le principali questioni problematiche, e che sarà foriero di importanti risultati futuri.

4. Progresso ed efficacia. La formazione e il pericolo dell'iperspecializzazione.

Il riferimento a termini quali "conversione", "fede", "rivoluzione" e alle determinanti sociali della pratica scientifica sono valse a Kuhn l'accusa di irrazionalismo. In verità l'accusa si giustifica solamente a condizione di condividere

l'idea corrispondentista di verità e, allo stesso tempo, una concezione della conoscenza e della scienza come rispecchiamento. Solo se si assumono queste premesse, che sono tipiche, ad esempio, del falsificazionismo popperiano[16], il quadro presentato da Kuhn risulta insostenibile. Se, viceversa, la ricerca scientifica e l'attività conoscitiva si interpretano come attività creative e costruttive, sottoposte a vincoli biologici e storico-sociali-culturali, e si assume un concetto di verità di ispirazione pragmatista (coerenza, appropriatezza, congruenza) o ermeneutica (extrametodica, storica, eventuale, linguistica), il discorso di Kuhn assume una valenza altamente probante e risulta estremamente convincente e condivisibile. L'incommensurabilità paradigmatica, inoltre, rilevando la difficoltà di comprensione reciproca tra i sostenitori di paradigmi diversi, accentua questo carattere di conversione che caratterizza psicologicamente chi lascia un vecchio paradigma per adottarne uno nuovo, in maniera simile, come si è detto, a ciò che avviene per le *gestalt* percettive reciprocamente incompatibili.

Legato a questi temi risulta essere il concetto di progresso. Le scienze naturali si distinguono dalle discipline artistiche, filosofiche, dalla teoria politica e, in parte, dalle stesse scienze umane (psicologia, sociologia, storia, economia, pedagogia, scienze dell'educazione, antropologia, ecc.) per la capacità di presentarsi come conoscenze fondate, che, mediante un progressivo cumulo di acquisizioni teoriche e sperimentali, acuendo la capacità di risolvere problemi e prevedere fenomeni, permettano una sempre migliore comprensione della realtà e progrediscano in maniera lineare verso una meta ultima, coincidente con la perfetta sovrapposizione e corrispondenza tra teoria e mondo. C'è una tendenza volta a considerare scientifico ogni campo in cui si verifichi un progresso notevole di questo genere, ragione per cui, in virtù di questo principio, spesso l'opinione comune è portata a identificare la tecnica e la tecnologia con il sapere scientifico. Tanto è vero che Kuhn, ad un certo punto, si chiede: *"un campo fa progressi*

[16] Secondo Popper il concetto di verità ha un valore regolativo di cui non si può fare a meno. La nozione di falsità, infatti, e quella connessa di falsificazione implicano necessariamente la nozione di verità. L'unica nozione di verità che egli ritiene accettabile è quella di corrispondenza tra fatti (dati empirici ecc.) e teoria (proposizioni). Sono da scartare le concezioni di verità come utilità e coerenza. Tale concezione implica una visione realistica del mondo, che, a rigore, non è dimostrabile, né confutabile, tuttavia, secondo Popper, è l'unica ipotesi credibile, cui non è stata opposta alcuna congettura credibile. Si può parlare di corrispondenza fra fatti e teorie, ed è possibile parlarne, se si considera la semantica di Tarski: in questa prospettiva la corrispondenza del fatto con la proposizione descrittiva (linguaggio oggetto) può essere definita mediante l'utilizzo di un metalinguaggio. In accordo con il fallibilismo scientifico, però, non esiste e non può esistere un criterio per giudicare della verità assoluta, certa e oggettiva di una teoria. L'impresa conoscitiva, infatti, in senso proprio, non ha mai fine ed ogni teoria scientifica, per essere tale, deve possedere il carattere della falsificabilità.

perché è una scienza, oppure è una scienza perché fa progressi?" [Kuhn, op. cit. pag. 195]. L'annosa questione se la psicologia, la psicoanalisi (oggetto di aspre critiche da parte di Popper), la sociologia, la pedagogia, ecc., siano o no da considerarsi scienze a pieno titolo è, in ultima analisi, un problema che concerne il modo specifico di intendere il progresso per questi campi di studio e per la scienza in generale. L'incommensurabilità paradigmatica, il relativismo teorico e terminologico che essa comporta, l'inesistenza di standard razionali super-paradigmatici e di linguaggi neutri e universali, che consentano di giudicare la validità dei paradigmi e delle teorie al loro interno, dimostrano che non sono sostenibili né la concezione della verità come corrispondenza, né l'idea di progresso come acquisizione cumulativa di conoscenze tendenti ad una meta ultima, coincidente con la rappresentazione "vera" e fedele della realtà. Il progresso, piuttosto, è "a partire da qualcosa", ossia da stadi più primitivi della ricerca e da paradigmi precedenti.

Kuhn si richiama esplicitamente allo schema tracciato in biologia dell'evoluzionismo darwiniano nel quale, senza alcun riferimento al finalismo, alla teologia e alla teleologia, è possibile comunque parlare di progresso in virtù della comparazione degli organismi successivi con quelli precedenti. Lo stesso accade per giudicare il progresso scientifico che, a partire da realizzazioni teorico-paradigmatiche e sperimentali più semplici, meno efficaci e complete, o più ingenue, attraverso successive rivoluzioni paradigmatiche, partizioni e specializzazioni disciplinari, si configura come ideazione-costruzione di strumenti teorici, tecnici e sperimentali, sempre più efficaci e sofisticati per risolvere problemi. In un certo senso anche l'impresa scientifica, intesa come ambito specifico di conoscenza in concorrenza con altre forme altrettanto vitali (mito, teologia, filosofia, letteratura, arte, ecc.), può essere considerata il prodotto più maturo di questa speciazione culturale[17]. Da questo punto di

[17] È molto interessante osservare come da parte di filosofi della scienza e della mente, epistemologi, psicologi e scienziati cognitivi il riferimento alla teoria darwiniana dell'evoluzione sia un dato costante. Chiaramente non ci si riferisce alla mera accettazione della teoria dell'evoluzione, che ormai è patrimonio condiviso da tutta la comunità scientifica e dal vasto pubblico, salvo rigurgiti religiosi di stampo creazionista, ma al tentativo di presentare le proprie teorizzazioni gnoseologiche e epistemologiche come una naturale estensione dei presupposti darwiniani o come il tentativo di applicare ad altri campi della conoscenza il modello introdotto da Darwin per l'evoluzione naturale. Tra coloro che esplicitamente si richiamano a questo modello, per citarne solo alcuni, oltre a Kuhn per ciò che concerne il progresso scientifico, bisogna includere Popper, per la concezione della conoscenza come processo ipotetico-deduttivo e per prove ed errori che accomuna la logica della ricerca scientifica ai processi di *problem solving* tipici di altre forme di vita, anche filogeneticamente distanti dall'uomo; gli psicologi Piaget, con la nozione di adattamento (per assimilazione e accomodamento) e di epigenesi, Vygotskij, che applica lo

vista, al di là dell'incommensurabilità paradigmatica, è sempre possibile rilevare delle "somiglianze di famiglia", dei legami stretti tra una teoria e un'altra, tra un paradigma e un altro, come ad esempio fa lo storico della scienza, in modo analogo a ciò che comunemente avviene per determinare le linee evolutive filogenetiche in biologia.

L'idea che un paradigma non nasca nel vuoto ma che, sempre, si determini come rottura e innovazione rispetto ad un paradigma precedente, a un quadro teorico di riferimento, tradizione e/o *Weltanschauung* in cui il ricercatore si trova già sempre inserito, per la sua appartenenza culturale, formazione formale e informale pregressa, permette di avvicinare l'epistemologia kuhniana all'esistenzialismo, all'ermeneutica e al costruttivismo di ispirazione pragmatista. In particolare vale la pena sottolineare la contiguità di queste idee con alcune considerazioni del filosofo tedesco Martin Heidegger (1889-1976) circa il ruolo profondamente condizionante, sul piano esistenziale e su quello teorico-categoriale-paradigmatico, della "tradizione" e del "pregiudizio" per ogni individuo, scienziato o meno, che, trovandosi sempre in una condizione di "gettatezza" in un determinato contesto storico, culturale, linguistico, sociale, professionale, disciplinare, teorico, ecc., non può fare a meno di assumere valori, strutture categoriali e modalità di giudizio, griglie interpretative, paradigmi scientifici e teorici, pre-giudizi, ecc., tipici di quegli stessi contesti di appartenenza.

Il "decondizionamento" è un processo estremamente difficile da compiersi e, quando si verifica, ha sempre un esito parziale, ma ciò non di meno i pregiudizi, esito di questo condizionamento per lo più inconsapevole, fungono da presupposti necessari per lo sviluppo della conoscenza stessa attraverso lo svolgersi del circolo ermeneutico. La rilevazione dell'importanza del circolo ermeneutico da parte di Heidegger, e gli

---

schema evolutivo secondo le tre direttrici rispettivamente filogenetica, ontogenetica e storico-culturale, e il canadese Merlin Donald (1929), che traccia un quadro estremamente interessante dell'evoluzione della mente attraverso l'evoluzione dei suoi sistemi rappresentazionali e di memoria (episodico, mimico, mitico, simbolico, esterno); il filosofo della mente Daniel Dennett (1942), che introduce il concetto di "sistema intenzionale" applicabile ai diversi livelli di evoluzione filogenetica (dai virus agli organismi unicellulari, all'uomo) e funzionale (i robot e le macchine); il neuropsicologo Lurija, che riprende le idee di Vygotskij, il biologo, neuroscienziato e premio Nobel Gerald Edelman (1929) e il neuroscenziato Jean-Pierre Changeux (1936), che, per vie indipendenti, hanno introdotto i concetti di selezione neurale o "darwinismo neurale" e funzionale. Particolarmente interessante in ambito neuropsicologico è la ripresa delle teorie di Darwin in una prospettiva innatista, come le teorie di Chaungeuxe e Edelman, che tendono a svalutare il concetto di apprendimento, ritenendolo come fa Chomsky un concetto insostenibile, in favore di quello di selezione dei gruppi neurali. A questa corrente si oppone il costruttivismo istruzionista che insiste invece sulla plasticità del sistema nervoso e su un recupero del concetto di apprendimento in chiave neurale come formazione di nuovi legami sinaptici, Confronta in: Joseph LeDoux, *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare ciò che siamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, soprattutto il cap. 4 e le pag. 120-125. Per gli altri riferimenti si rimanda alla bibliografia finale.

approfondimenti successivi di H. Gadamer, fondatore dell'ermeneutica filosofica, infatti, consistono nel decretare l'imprescindibilità del pregiudizio (culturale, teorico, concettuale, paradigmatico, scientifico, ecc.) per qualsiasi impresa interpretativo-conoscitiva.

Il costruttivismo radicale del filosofo americano N. Goodman[18], infine, sottolinea il carattere sociale e costruttivo di ogni "mondo-versione" e asserto teorico, anche scientifico, e ne evidenzia contemporaneamente anche i limiti, per cui la costruzione simbolico-gnoseologica non è mai arbitraria e assoluta, ma si fonda e, in qualche misura, dipende dalle versioni precedenti ed è sottoposta a "restrizioni rigorose", sia pure storicamente modificabili, che sono inerenti a canoni socialmente stabiliti per ogni regione del sapere o, anche, secondo regole rigide vigenti all'interno di un paradigma. In ultima analisi, però, le idee di Kuhn presentano un evidente carattere di vasta applicabilità in numerosi campi della conoscenza e della cultura. Lo sviluppo storico della scienza, fondandosi sull'alternanza tra scienza normale e scienza rivoluzionaria, e sulla "speciazione" da modelli precedenti, somiglia, per ammissione esplicita di Kuhn, a quello della storia della letteratura, dell'arte, dello sviluppo politico, ecc. È lo stesso Kuhn, del resto, a esprimere il suo debito verso questi altri campi della cultura per la costituzione delle sue idee:

"Molti di coloro che lo hanno letto con piacere, ne sono rimasti soddisfatti non tanto perché esso illumini la scienza, quanto perché essi possono interpretare le sue tesi come applicabili anche a molti altri campi. […] Nella misura in cui il libro delinea lo sviluppo scientifico come una successione di periodi dominati dalla tradizione, punteggiata da rotture non cumulative, le sue tesi sono indubbiamente di vasta applicabilità. Ma devono esserlo, giacché sono derivate da altri campi. Gli storici della letteratura, della musica, delle arti, dello sviluppo politico, e di molte altre attività umane sono soliti, da molto tempo, descrivere i loro oggetti di studio nello stesso modo. Periodizzazioni in termini di rotture rivoluzionarie nello stile, nel gusto, e nelle istituzioni sono fra i loro abituali strumenti di ricerca. Se sono stato originale riguardo a concetti come questi, ciò è dovuto principalmente al fatto di averli applicati alle scienze, un campo che era ritenuto da molti svilupparsi in maniera differente. Ed è facile immaginare come la nozione di paradigma, concepito come un risultato concreto, come un esemplare, rappresenti un secondo contributo originale. Sospetto, ad esempio, che alcune delle ben note difficoltà che circondano la nozione di stile nelle arti possono scomparire se le pitture possono essere viste come modellate le une sulle altre anziché prodotte in conformità con alcuni astratti canoni di stile". [Kuhn, op. cit., pag. 249-250]

[18] Confronta Appendice III

Ciò non toglie che la scienza, come ogni branca del sapere, abbia anche dei caratteri specifici che la distinguono come campo separato e che le derivano dalle considerazioni fin qui svolte circa la sua peculiare struttura comunitaria e, soprattutto, dal modo in cui avviene la trasmissione di conoscenze da una generazione all'altra. Tale elemento specifico si connette, come si è accennato, alla formazione estremamente rigida, per certi versi dogmatica, nell'ambito del paradigma vigente, cui vengono sottoposti gli studenti e le nuove generazioni di ricercatori nei periodi di scienza normale. Tale rigidità nel contempo ne garantisce l'efficacia nel raggiungimento dei risultati. Sul piano storico, innanzi tutto, non bisogna dimenticare che la scienza è un' acquisizione recente: prima della sua affermazione come branca separata del sapere, esistevano altri campi specialistici che presentavano un *iter* progressivo comparabile a quello della scienza odierna. La pittura, intesa come raffigurazione fedele del reale, ad esempio, fu per molto tempo considerata come la disciplina cumulativa per eccellenza. La distinzione tra arte, tecnica e scienza, del resto, per molto tempo, e soprattutto nel Rinascimento, non venne avvertita in maniera netta.

Solo quando la pittura, e l'arte in genere, smisero di essere intese come copia e riproduzione del reale, questa idea di progresso cumulativo smise di caratterizzarle (confronta in Kuhn, op, cit., pag. 194-197). Per certi versi le cose stanno così anche per la filosofia[19] e la teologia. Nessuno può dubitare circa i progressi della filosofia all'interno delle diverse scuole: ci si può dichiarare neo-aristotelici, neo-kantiani, neo-hegeliani, neo-pragmatici, ecc., con la consapevolezza che il prefisso neo- stabilisca un

[19] Adorno in "*La terminologia filosofica*, Einaudi, 2007, sostiene che la storia della filosofia è storia di "scuole" e che il significato dei termini filosofici, lungi dall'essere dato una volta per tutte, muta sia in senso diacronico, nel corso della storia, sia in senso sincronico, a seconda della scuola filosofica. Infatti in filosofia le definizioni sono alla fine della ricerca e non all'inizio come nelle scienze fisico-matematiche. I termini filosofici si caricano così di innumerevoli significati e sensi diversi tra cui è difficile districarsi, nello stesso tempo proprio questo assetto complesso e eterogeneo (i principali termini filosofici, soprattutto quelli della tradizione greca, hanno un'origine esterna alla disciplina) dei termini filosofici rappresenta il "progresso" della filosofia. Infatti essi non sono altro che "nomi" di problemi che l'uomo percepisce come essenziali e su cui continua ad interrogarsi nel corso della storia. Il carattere semanticamente "additivo" dei termini filosofici, che si presenta come rapporto dialettico tra conservazione e innovazione del significato, permette l'eliminazione delle ingenuità e degli errori precedenti e consente un approfondimento dei problemi secondo molteplici prospettive prima trascurate. Esiste quindi un rapporto di identità tra filosofia, ossia la disciplina, e terminologia filosofica che la costituisce. La filosofia, in senso pieno, è il suo linguaggio. In questo testo Adorno mette anche in evidenza una contraddizione interna alla filosofia: da un lato i termini filosofici costituiscono un bagaglio tecnico di conoscenze patrimonio dei soli esperti e risultano incomprensibili ai più, secondo un processo di specializzazione e divisone del lavoro tipica della modernità anche per il lavoro intellettuale, dall'altro, poiché si pretende che le soluzioni filosofiche abbiano valore e portata universale, si pretende che tutti gli uomini, in quanto esseri razionali, siano in grado di comprendere e accettare le verità filosofiche.

superamento e un miglioramento, in termini di efficacia, profondità, eliminazione di errori e ingenuità, delle versioni originali delle scuole filosofiche di riferimento. In questa prospettiva ogni scuola assume, come paradigmi, alcune linee guida dei fondatori e poi le sviluppa in maniera creativa per la risoluzione dei nuovi problemi, che emergono all'interno del sistema o che si impongono nella contingenza storica, e per la precisazione di quelli vecchi e in parte già risolti.

La Scolastica nel suo complesso, al di là delle anche notevoli differenziazioni interne sincroniche e diacroniche, intesa come quadro paradigmatico che ha caratterizzato la conoscenza e i fondamenti del sapere per buona parte del Medioevo, è un esempio evidente del perfezionamento terminologico e concettuale e della capacità di risolvere problemi particolari all'interno di un paradigma dato, cui sono giunte progressivamente, per cumulo di conoscenza, la filosofia e la teologia cristiana di ispirazione platonica e aristotelica. Che la Scolastica sia implosa per consunzione ed esaurimento interno è solo una parte dei motivi che ne hanno decretato la sconfitta nel XV secolo. Le ragioni, infatti, si trovano nel sorgere di nuovi paradigmi conoscitivi concorrenti, più dinamici, performanti e articolati, tra cui quello scientifico, che ne hanno minato la credibilità e l'accettabilità.

Ne risulta che, oltre alla scienza, molti altri campi presentano una dinamica di progresso cumulativo, a patto che tale progresso sia valutato all'interno delle singole scuole e dimensioni paradigmatiche. Certe discipline prettamente teoretiche come la filosofia, occupandosi di questioni ontologico-metafisiche, gnoseologiche, etico-sociali, logiche ed estetiche, molto generali e piuttosto eterogenee, non sono sottoponibili a prove sperimentali ed empiriche come per la ricerca scientifica, e, quindi, come rileva Popper, sono comunque da ritenersi meno complete e perciò meno probanti rispetto alla ricerca scientifica. Tuttavia queste considerazioni ci permettono di relativizzare il concetto di progresso nelle scienze e di avvicinare la scienza ad altri campi del sapere. Il progresso cumulativo, infatti, è tipico solo della scienza normale, in cui vige un unico paradigma dominante, non dei periodi rivoluzionari, in cui la presenza di paradigmi alternativi, rilevando la possibilità di presupposti, modelli e strutture teoriche di riferimento che reciprocamente si escludono, non consente di interpretare in maniera ingenuamente progressiva il procedere storico dell'impresa scientifica. La compresenza di diversi paradigmi di riferimento, di modelli alternativi di spiegazione e di scuole in

lotta tra loro per la supremazia nella definizione di un campo disciplinare e di studi, comporta la messa in discussione costante dei fondamenti, dei risultati e delle spiegazioni di ognuna di esse da parte degli esponenti delle varie comunità di ricercatori reciprocamente avverse. Questa fase corrisponde al periodo preparadigmatico di una scienza, che spesso inaugura il formarsi di una nuova disciplina, o a un periodo di scienza rivoluzionaria, in cui si assiste ad un cambio di paradigma. Questi periodi sono caratterizzati anche da un rinnovato interesse per le questioni epistemologiche e dei fondamenti disciplinari da parte dei ricercatori, nel tentativo di giustificare, a se stessi, alla comunità scientifica cui si appartiene e agli oppositori, lo statuto di scientificità, le pretese conoscitive, euristiche e i risultati del proprio paradigma. Questi approfondimenti teorici, a seguito dell'affermazione del paradigma, entrano a farne parte come sue componenti essenziali.

Unicamente all'interno di un paradigma che trova consenso tra tutti, o quasi, i ricercatori è pensabile interpretare il proprio campo di studi come un' acquisizione progressiva di conoscenze che tendono in maniera lineare verso un fine ultimo. La presenza di un paradigma condiviso, infatti, semplifica il lavoro del ricercatore, gli permette di non sprecare energie e tempo per definire lo statuto epistemologico della sua disciplina, di non considerare quali problemi possono essere ragionevolmente risolti e di fare a meno di giustificare le sue linee di ricerca, gli assunti da cui parte, le metodologie utilizzate, ecc. In buona parte egli si trova già in possesso di tutti gli strumenti (teorici, concettuali, simbolici, sperimentali) necessari per iniziare la sua attività di ricerca e può, quindi, impegnare tutte le sue energie nella risoluzione di problemi specifici all'interno del paradigma (i rompicapo).

È piuttosto significativo che nelle scienze sociali questa unità paradigmatica, in parte per il loro assetto probabilistico, idiografico, complesso e multifattoriale che ne contraddistingue gli interessi disciplinari, e in parte per la relativa giovinezza, è lungi dall'essere realizzata. In pedagogia, come si è in parte già rilevato, i paradigmi e i modelli di riferimento sono estremamente numerosi, oltre che per i motivi già citati, soprattutto per il suo assetto multi e transdisciplinare, che ne amplifica a dismisura la dipendenza epistemologica e paradigmatica da altri settori del sapere dalle scienze nomo tetiche, alle scienze umane, dalla filosofia alla politica e all'economia. Il problema della scientificità della pedagogia e delle altre scienze umane, che tanto ha

assorbito gli scienziati sociali con in testa gli psicologi, si connota, quindi, non tanto come il problema di definire cosa significhi scienza in generale, ma piuttosto come il tentativo, da parte dei ricercatori, di rendere il proprio campo di studi progressivo e fondato come quello delle scienze della natura. È probabile, sostiene Kuhn, che se si pervenisse ad un accordo tra gli psicologi su cosa sia la psicologia, e, a mio avviso, tra i pedagogisti su cosa debba intendersi per pedagogia e scienze dell'educazione, l'argomento della scientificità passerebbe in secondo piano.

Un accordo della comunità scientifica sui paradigmi di riferimento, infatti, comporta anche un consenso generalizzato sulla definizione, gli obiettivi e i confini di un certo ambito disciplinare. Solo con la determinazione di questa griglia di valutazione si può contestualmente produrre una tavola decisionale che giudichi circa l'appropriatezza e la pertinenza delle teorie al campo di ricerca e, in ultima analisi, del progresso.

L'assetto definitivo di un campo del sapere, quindi, passa attraverso l'eliminazione, attraverso un processo di selezione darwiniana o, anche, di falsificazione dei paradigmi "inadatti"[20], e l'assunzione dogmatica di un unico paradigma. È ovvio che i sostenitori del paradigma vittorioso interpretano un simile evento come un progresso e possono, quindi, iniziare l'opera di ridefinizione del loro campo di studi e di riscrittura dei manuali secondo i nuovi principi, senza percepire fino in fondo la svolta paradigmatica che si è consumata. I paradigmi sconfitti e i loro sostenitori vengono progressivamente ghettizzati, sia per i successi, nel senso della efficacia e dei risultati ottenuti, degli avversari, sia per la loro sempre minore influenza nella formazione dei giovani ricercatori secondo il paradigma precedente, il che ne decreta la scomparsa nel corso di una o due generazioni.

Le rivoluzioni paradigmatiche, quindi, risultano invisibili perché spesso dai contemporanei non sono avvertite come tali, e, secondariamente, perché producono un sistema di occultamento che è funzionale al carattere progressivo della scienza, assunto come valore costitutivo di tutta la comunità scientifica, nel senso dell'efficacia nel risolvere problemi, fare previsioni e raggiungere risultati specifici. La componente

[20] La differenza tra Kuhn e Popper consiste proprio in questo carattere di "rivoluzione permanente" che il secondo attribuisce al procedere della scienza, mentre il primo, più attento all'analisi storica che a quella logica, ritiene che solo in alcuni periodi, piuttosto rari, si verifichino questi cambiamenti di prospettiva paradigmatica mediante la "falsificazione" dei paradigmi che non soddisfano le nuove esigenze o non risolvono anomalie e problemi. La falsificazione "definitiva", però, avviene solo a posteriori, successivamente al prevalere del nuovo paradigma e sulla base delle sue griglie di valutazione e di scientificità.

numerica della comunità scientifica, estremamente ridotta come si è detto, la specializzazione professionale sempre più accentuata che la caratterizza, la specificità esoterica e assolutamente tecnica dei problemi scientifici che vengono dibattuti dagli specialisti, comportando un isolamento sempre maggiore dei ricercatori rispetto al resto della popolazione, sono altri aspetti che favoriscono questo carattere di progressività della scienza e di occultamento delle rivoluzioni paradigmatiche. L'isolamento, infatti, determina l'assoluta autorità degli specialisti nella valutazione di problemi, risultati e soluzioni a questioni interne al loro campo di studi. Infatti i non esperti, ossia la quasi totalità della popolazione, anche quella fascia colta e informata, non hanno la competenza per esprimere giudizi pertinenti e appropriati. La comunità di ricerca, quindi, ha un assetto assolutamente autoreferenziale, nel senso che il ricercatore scrive per i colleghi, i soli che possono valutare correttamente circa il suo contributo e che lo valuteranno seguendo un unico insieme di criteri, quelli stabiliti dal paradigma di riferimento. Inoltre il linguaggio altamente tecnico e le generalizzazioni simbolico-matematiche specifiche di una certa disciplina incrementano questo carattere di esoterismo e amplificano l'aspetto di incomprensione e di inaccessibilità del profano.

L'educazione del ricercatore è fondamentale in questo processo perché ha i caratteri di una iniziazione. Kuhn più volte rileva come la formazione del ricercatore sia paragonabile, per i suoi caratteri di chiusura e rigidità, a quella di correnti teologiche ortodosse e settarie.

"*Naturalmente si tratta di una educazione rigida e limitata, forse più rigida e limitata di ogni altro tipo di educazione, fatta eccezione per la teologia ortodossa. Ma per la ricerca all'interno della scienza normale, per risolver rompicapo all'interno della tradizione definita dai manuali, lo scienziato viene preparato quasi alla perfezione"* [Kuhn, op. cit., pag. 199-200]

La rigidità dipende dall'unicità del paradigma che caratterizza la scienza normale e che costituisce la base dell'educazione-socializzazione dello scienziato, attraverso gli strumenti e i supporti materiali già menzionati – manuali, articoli specialistici, opere di divulgazione – e la pratica diretta di ricerca, che produce abitudini percettivo-cognitive e assimilazione dei modelli canonici o "esempi condivisi dal gruppo". Lo specialismo disciplinare, tipico delle scienze della natura ma non estraneo alle scienze sociali, conduce ad una parcellizzazione del sapere e si risolve in una sempre più angusta riduzione del campo di studio, con la conseguente e frequente incapacità dello

specialista di passare da un ambito di studio all'altro anche all'interno dello stesso comparto disciplinare.

Questo stato di cose può comportare tre effetti negativi strettamente congiunti: da un lato produce una cecità "razionalizzante", dall'altro comporta l'impossibilità di considerare un problema nella sua concretezza e interezza e, infine, può produrre una vera e propria "espropriazione" del sapere, un "*deficit democratico*", che consiste nell'appropriazione da parte degli esperti di un numero crescente di questioni vitali su cui il cittadino comune non ha alcuna possibilità di intervento. Secondo il sociologo e filosofo francese Edgar Morin (1921) la razionalizzazione:

"*consiste nel voler rinchiudere la realtà in un sistema coerente. E tutto ciò che, nella realtà, contraddice quel sistema coerente viene scartato, dimenticato, messo da parte, visto come illusione o apparenza"*[E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso,* Milano, Sperling & Kupfer, 1995, p. 70].

Il riduzionismo e le semplificazioni teoriche di questo tipo impediscono di rilevare la complessità di processi, eventi e problemi nella loro globalità e integrità. Le conseguenze dell'ingabbiamento disciplinare e paradigmatico, infatti, si manifestano sotto forma di volontà di "dominio" e si concretizzano nella costruzione di "sistemi", i quali sono contemporaneamente causa e conseguenza di un'illusione epistemica, ossia che tutto sia spiegabile partendo da pochi principi fondamentali e/o da un determinato presupposto teorico-paradigmatico e che esista un progresso in termini cumulativi. Precisa infatti Morin:

"L'uomo conosce due tipi di delirio. Uno ovviamente è molto visibile, è quello dell'incoerenza assoluta, delle onomatopee, delle parole pronunciate a caso. L'altro è molto meno visibile, è il delirio della coerenza assoluta. Contro questo secondo delirio la risorsa è nella razionalità autocritica e nel ricorso all'esperienza" [*Ibidem*, pag. 72].

Da qui la necessità di definire un nuovo principio di razionalità caratterizzato dall'accettazione della possibilità dell'errore, dell'incoerenza e dall'imprescindibilità del dialogo con "l'irrazionalità del reale", ma anche con le altre menti, altre culture, al di là degli steccati e delle chiusure paradigmatiche, culturali, linguistiche ecc.

"La razionalità è il gioco, è il dialogo incessante tra la nostra mente che crea delle strutture logiche e questo mondo reale. Quando questo mondo non è d'accordo con il nostro sistema logico, bisogna ammettere che il nostro sistema logico è insufficiente, che incontra solo una parte del reale. La razionalità, in qualche modo, non ha mai la

pretesa di esaurire in un sistema logico la totalità del reale: la volontà di dialogare con ciò che le resiste..." [*Ibidem*, pag. 69].

Ecco perché, per usare le parole di Maura Striano,

"il modello di riferimento non può essere […] che quello di una razionalità non solo critica ma autocritica, autocorrettiva, che cresce, si modifica, si "forma" nel continuo dialogo con l'esperienza e con altre razionalità". [Maura Striano, *Per un'educazione al pensiero complesso*, scaricabile dal sito: http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/159_striano.htm].

La divisione del lavoro sempre più accentuata tipica delle società contemporanee e tecnologiche si manifesta anche all'interno dell'attività intellettuale e di ricerca con la divisione netta tra discipline umanistiche e scientifiche e, ancora, all'interno di questi due campi con la divisione in settori e discipline sempre più specifiche. Kuhn, come si è detto, ha evidenziato questo aspetto per le scienze della natura ma non ha escluso che ciò avvenisse, nel momento di una stabilizzazione paradigmatica, anche per le scienze umane e sociali. Gli esiti positivi di questo processo in termini di efficacia nella risoluzione di problemi specifici e di rompicapo, però, non compensano quelli negativi.

Morin più di altri si è soffermato ad analizzare le possibili soluzioni a questo stato di cose. La sua proposta è quella di una riforma del pensiero e dell'insegnamento che riesca a dare ragione della complessità dei problemi globali attraverso il dialogo tra le due culture (umanistica e scientifica), secondo il modello di una "scientificità umanistica". Il paradigma vigente nella contemporaneità è quello della separazione, della divisione, dell'analisi, è la logica che ricorre al riduzionismo e alla ricerca degli elementi primi, semplici, per la spiegazione di ciò che è più complesso. Il prevalere di questo atteggiamento, però, induce a perdere la capacità di collocare le informazioni nella complessità del loro contesto naturale e nell'impossibilità di valutare un problema nella sua globalità. Infatti la normale attività di ricerca, scientifica e non, prevede per lo studio e l'osservazione di fenomeno e di un evento l'eliminazione, oltre che degli elementi di disturbo e di "rumore", di tutto ciò che non rientra nello specifico settore di specializzazione o nel paradigma di riferimento. La soluzione, secondo Morin, non consiste nella rinuncia alla specializzazione disciplinare, né nel depotenziamento delle capacità analitiche, bensì nella possibilità di integrarla con un atteggiamento opposto, non meramente sintetico ma comprendente la possibilità di valutare le innumerevoli interconnessioni, cognitive, disciplinari, associative, ecc., che lo studio di problemi

complessi e globali comporta necessariamente. Si tratta quindi, sostiene Morin, di una riforma del pensiero che comporta anche una riforma dell'educazione, che deve trarre origine, ancor prima che dalle istituzioni, dall'opera degli educatori, i quali sono tenuti ad auto-formarsi per formare a loro volta gli studenti a un incontro tra cultura umanistica e cultura scientifica. Essi, cioè, devono promuovere una congiunzione delle conoscenze attraverso una strategia transdisciplinare ovvero basata non sull'analisi di un oggetto secondo i molteplici punti di vista di discipline diverse, tutte cooperanti per i fini di quella che se ne serve (multi o polidisciplinarità), né sul prestito di metodi da una disciplina all'altra (interdisciplinarità), bensì su un approccio complementare a quello disciplinare, capace di far emergere dal confronto delle discipline l'esistenza di nuovi dati, che facciano da giunzione o snodo fra le discipline stesse.

L'iperspecializzazione e la frammentazione delle conoscenze, come si è già accennato, producono una situazione di autorità degli esperti su molte questioni vitali. Una situazione simile è legittima e comprensibile, tuttavia non è priva di rischi. Progressivamente, infatti, le competenze degli specialisti diventano sempre più invasive ed estese e riducono, così, gli ambiti di intervento e di scelta personale del comune cittadino. Si pensi, ad esempio, al parere degli esperti sulla necessità di vaccinarsi contro il virus influenzale nell'inverno del 2009/2010. Il virus influenzale che, a detta degli esperti si presentava molto aggressivo e contagioso, non ha prodotto danni particolari (a parte l'ingente spesa per l'acquisto del vaccino in cui sono incorsi quasi tutti i Paesi europei, con l'eccezione della Polonia, e il conseguente grosso affare per le case farmaceutiche), e la paventata pandemia, amplificata da tutti i mezzi di comunicazione di massa, non si è verificata. Gli esempi di questo tipo, in diversi campi e questioni, sono innumerevoli e dimostrano, da un lato, che gli esperti spesso sbagliano, soprattutto perché non sono in grado di affrontare problemi globali e finiscono per interpretare tutto secondo i soli parametri paradigmatici della loro disciplina, dall'altro, che la fiducia dei non esperti nei confronti dei primi spesso si tramuta in un indebolimento del senso di responsabilità. Non ci si sente responsabili e non si partecipa alle decisioni che gli esperti, i tecnici prendono per noi. La conseguenza più vistosa è il deperimento dei legami sociali, della solidarietà e della convivialità e il pericolo maggiore la destrutturazione del senso della democrazia partecipativa.

5. Epistemologia e pedagogia tra impegno critico e trasformativo.

Il legame tra conoscenza e società così delineato implica la questione del ruolo della pedagogia, intesa come teoria e pratica della trasmissione del sapere, e della scuola come istituzione sociale in cui si concretizza formalmente questa trasmissione. Significativamente la soluzione che Morin propone viene argomentata utilizzando la terminologia di Kuhn e si riferisce specificatamente al campo educativo. La riforma del pensiero, sostiene Morin, non deve essere programmatica, ossia non riguarda tanto questioni di curricolo, i singoli programmi disciplinari o le procedure specifiche di ogni disciplina, ma paradigmatica, ossia deve concernere la nostra attitudine a organizzare la conoscenza seguendo non solo la logica della divisione ma quella della contestualizzazione e interconnessione delle competenze, delle discipline, dei modelli e delle conoscenze.

I cultori di discipline umanistiche e gli scienziati sociali sono, o almeno dovrebbero essere, più facilitati in questo spostamento di interessi da un problema ad un altro, da un ambito più ristretto ad un altro più generale, e viceversa. Nei momenti di crisi paradigmatica, infatti, lo specialista delle scienze della natura non essendo stato preparato in maniera specifica a questa eventualità, ha meno strumenti a sua disposizione per affrontarla e superarla in maniera soddisfacente; invece il ricercatore sociale, che in virtù della sua formazione meno rigida, più soggetta ad influssi eterogenei e costantemente implicata in questioni concernenti la valenza euristica ed epistemologica dei diversi paradigmi costitutivi, riesce con più facilità a districarsi in fasi critiche e a rispondere in maniera creativa ai problemi pragmatici epistemologici che gli si presentano nel procedere della sua ricerca.

Ovviamente anche questo discorso va relativizzato: la ricerca scientifica è un processo creativo, che premia l'innovazione e l'introduzione di nuove prospettive teoriche e sperimentali. Come Lyotard ha giustamente rilevato[21], la stessa performatività del discorso scientifico, unico parametro di auto-legittimazione dopo l'estromissione della narrazione e il sospetto nei riguardi della verità scientifica intesa come corrispondenza, necessita del dissenso e dell'innovazione creativa. Infatti nelle società informatizzate e tecnologiche la potenza, ossia la capacità di accrescere e migliorare in termini di efficienza e produttività le prestazioni del sistema sociale, deriva dalla

[21] Confronta in: J.-F. Lyotard, *La condizione post-moderna*, Milano, Feltrinelli, 2008, pag. 76-122.

gestione della conoscenza e dall'innovazione continua. Tale innovazione si fonda sulla possibilità, nella pragmatica della ricerca scientifica, della "paralogia", ossia sulla libera (anarchica?) invenzione, al di là di ogni paradigma vigente, di nuove "mosse" che riorganizzano il sapere su nuove basi. In questo modo il sapere postmoderno, partendo dal riconoscimento della eteromorfia dei giochi linguistici, si concretizza in una razionalità plurale a raggio corto, mirante a legittimazioni fluide, parziali e reversibili.

In altre parole il consenso che si ottiene dall'accettazione paradigmatica è locale e temporaneo, cioè ottenuto dagli interlocutori momento per momento e soggetto ad eventuali revisioni. Del resto anche sul piano dei legami sociali si nota un' evoluzione di questo tipo *"dove il contratto limitato nel tempo si sostituisce di fatto all'istituzione permanente nel campo professionale, affettivo, sessuale, culturale, familiare, internazionale"* [Lyotard, *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, 2008, pag. 120].

Allo stesso modo l'epistemologia "anarchica" di Feyerabend[22] insiste più sulla creatività dei ricercatori e degli scienziati che sul consenso paradigmatico. Egli, infatti, sottolinea come storicamente non ci sia stata nessuna regola, metodologia, prescrizione, teoria, ecc., che non sia stata violata intenzionalmente dagli scienziati nel perseguimento dei loro obiettivi di ricerca; anzi, in ultima analisi, tali violazioni sono state la fonte del "progresso" nelle diverse discipline. Il nucleo teorico dell'opera principale di Feyerabend, "*Contro il metodo*", risiede proprio nella proposta di una "epistemologia anarchica" (o "dadaista") fondata sulla convinzione che non esiste alcun "metodo scientifico" o "regola unica" o "criterio di eccellenza" che stia alla base di ogni progetto di ricerca e che lo renda scientifico e fondato. Da questo punto di vista la creatività scientifica non è distinguibile, ad esempio, dalla creatività artistica o di altri campi del sapere.

Questa idea dell'impossibilità di trovare un principio di demarcazione tra scienza e non-scienza, principio caro al razionalismo falsificazionista di Popper, oltre a procurare a Feyerabend tutta una serie di accuse di irrazionalismo e di critiche feroci, ha il merito di sottolineare l'aspetto creativo e costruttivo dell'attività scientifica. Le regole paradigmatiche vengono violate perché gli uomini intelligenti, nell'affrontare e risolvere un problema, sono decisamente opportunisti, non si lasciano limitare da norme, regole e metodi; piuttosto introducono in maniera creativa nuovi principi, nuove regole, nuove

[22] Lyotard per le sue argomentazioni sui caratteri della scienza e della società post-moderna si riferisce espressamente all'epistemologia di Feyerabend e di Kuhn.

costruzioni concettuali ecc., ossia cambiano le regole del gioco o utilizzano, con una certa disinvoltura metodologica, tutta una serie di strumenti mentali e materiali, eterogenei per provenienza disciplinare e/o non standardizzati, che all'interno di una determinata situazione si rivelano i più idonei ed efficaci al raggiungimento di certi obiettivi. Questa tesi implica la distruzione di ogni metodologia precostituita e mette capo al principio polemico slogan dell'anarchismo metodologico di Feyerabend, "*anything goes"* (tutto può andar bene).

L'epistemologia anarchica sostiene, così, l'esigenza di un pluralismo teorico e metodologico, che non significa distruggere regole o criteri nell'ambito della pratica scientifica, ma farsi paladini della libera inventività della scienza al di là di qualsiasi metodologia prefissata; in altre parole la lotta contro il metodo vuole essere, di fatto, una lotta per la libertà del metodo.

Se la scienza, quindi, nonostante il dogmatismo paradigmatico dei periodi normali, è caratterizzata da una forte componente creativa e pluralista, è pur vero che nelle scienze sociali, al contrario, spesso questo pluralismo metodologico e paradigmatico lascia il passo a un dogmatismo o a un ideologismo piuttosto spiccato. Queste componenti sono tanto più pericolose quanto più si presentano sotto forma di asserzioni neutre e "oggettive" derivanti dall'applicazione del metodo scientifico di tipo neopositivistico alle scienze sociali senza le dovute precauzioni critiche.

Il rapporto dialettico tra ideologia e scienza, infatti, contraddistingue pesantemente il discorso pedagogico sotto due aspetti: da un lato la scienza, attraverso l'applicazione del metodo scientifico e di canoni di accettabilità "empirico-sperimentali" delle teorie educative, ha permesso alla pedagogia di uscire dal suo assetto dogmatico, di tipo metafisico-religioso-retorico e dai condizionamenti ideologici, imposti dall'elite politico-economica, dalla tradizione, dall'economia, dalla politica, ecc.; dall'altro la scienza e, soprattutto, le scienze dell'educazione, hanno finito per costituire una "ideologia nascosta" , come sostenuto ad esempio da Angelo Broccoli, non meno pervasiva, non meno dogmatica e asservita a interessi esterni ed eteronomi. Inoltre l'affermarsi delle scienze dell'educazione e del paradigma epistemologico scientista ha rischiato di eliminare la specificità del discorso pedagogico, la sua unicità che, paradossalmente, consiste nel suo assetto multi paradigmatico, nella transdisciplinarità e nella capacità di tenere insieme riflessione filosofica (critica e ermeneutica ma non

dogmatica e metafisica), scienza e considerazioni etico-politiche che si proiettano in una dimensione utopica.

Nelle discipline umanistiche, nell'arte, nelle scienze sociali e soprattutto in pedagogia, del resto, la compresenza di molteplici paradigmi rendono i risultati all'interno di ognuno di essi sempre criticabili dall'altro. La mancanza di un meta-linguaggio neutro, sulla cui base giudicare la sostenibilità e "veridicità" dei paradigmi, delle teorie e dei risultati della ricerca, rende ogni acquisizione problematica e il "progresso" incerto, nel senso specificato di cumulazione di conoscenze accettate dalla specifica comunità scientifica. Tale presenza di paradigmi alternativi si lega alla formazione molto più articolata degli appartenenti ad altre discipline. Lo studente, nelle scuole e all'università, a differenza di ciò che avviene per le scienze, oltre che studiare i manuali spesso deve confrontarsi con la lettura diretta dei classici della letteratura, del pensiero filosofico, psicologico, pedagogico, ecc., il che lo pone in una prospettiva favorevole per rilevare la presenza di molteplici punti di vista diversi e alternativi, di tanti paradigmi storicamente determinatisi nella sua disciplina e ancora operanti nella contemporaneità.

Soprattutto all'università discipline come la filosofia, la pedagogia, la sociologia e la psicologia, in minor misura l'economia, prevedono nel loro curricolo la lettura diretta dei classici della disciplina e/o lo studio di opere monografiche in cui si interpretano e raccontano le teorie degli autori più rappresentativi contestualizzandoli storicamente.

Ad un livello superiore la stessa formazione del ricercatore è sempre sostenuta e affiancata da un'attenzione per la storia della disciplina, e per una continua rilettura/interpretazione dei classici, da cui si traggono spunti e prospettive per affrontare le nuove problematiche che la contemporaneità fa emergere. L'aspetto, però, che più di tutti caratterizza e allontana le scienze sociali (ma anche la filosofia e l'arte) dalle scienze nomotetiche è la mancanza di quell'isolamento della comunità scientifica dal resto della popolazione, che, invece, contraddistingue le seconde. I problemi dibattuti dai filosofi, dagli psicologi, dai sociologi e, in misura maggiore, dai pedagogisti, per esempio, non riguardano solo la comunità scientifica; il ricercatore sociale non può esimersi dal giustificare le sue ricerche anche prescindendo dai canoni di "scientificità" paradigmatica che sono propri della sua disciplina e della sua scuola. Le sue ricerche sono necessariamente di interesse pubblico perché possono avere degli

effetti sul piano individuale e collettivo, sull'organizzazione dell'istruzione, sui flussi migratori, possono condizionare il giudizio e l'opinione della società civile e, più in generale, la politica, ecc..

Il lettore e il cittadino comune, mediamente colto, spinto da una curiosità non professionale vuole e crede di poter esprimere il suo giudizio su questioni che possono riguardarlo anche da vicino. In pedagogia e nelle scienze sociali, perciò, non ci sono dei criteri unici, "assoluti", paradigmatici e esoterici di accettabilità delle teorie; il ricercatore è costretto non solo a rispondere alla comunità dei ricercatori, i quali la giudicano secondo i parametri vigenti di scientificità paradigmatica, ma anche a giustificare le sue scelte, i suoi risultati e le sue intenzioni secondo altri canoni di giudizio, extra-scientifici e extra-metodici, di tipo etico, sociale, politico, estetico, talvolta confrontandosi con i propri e altrui pregiudizi e con il senso comune. Lo stesso linguaggio e terminologia in queste discipline non può essere formalizzato in maniera completa, le generalizzazioni simboliche e le definizioni non hanno la stessa valenza e precisione delle scienze della natura. Il discorso pedagogico, ad esempio, come è stato rilevato[23], si caratterizza per la sua commistione di diversi giochi linguistici e in cui non c'è una distinzione precisa tra argomentazioni, prescrizioni, descrizioni, spiegazioni e consigli pratici; linguaggio comune e non specifico, termini tecnici e scientifici tratti da altre discipline, slogan e metafore caratterizzano nel profondo la logica argomentativa delle trattazioni pedagogiche. Rileva, infatti, il pedagogista Franco Cambi:

"L'analisi del linguaggio mise bene in luce un fascio di caratteri irriducibili, se pur apparentemente contraddittori. Un forte contributo del linguaggio comune, non scientifico, legato alle pratiche, alle tradizioni espressive, alla comunicazione dentro una cultura, che accoglie modi di dire, categorie polimorfe e non univoche, mai (come Peters dimostrò, anzi mostrò, per la categoria/termine «educazione»), ma anche slogan e metafore (come rilevò Scheffler), va posto al centro del linguaggio della pedagogia, su cui si innestano poi e ancora i linguaggi delle varie scienze «fonti» della pedagogia, dando spazio anche a termini teorici, astratti, riflessivi (filosofici, come «formazione», erede di paideia, humanitas, Bildung), legati in una sintassi argomentativa, di tipo saggistico. Oggi, poi, di tale linguaggio conosciamo anche le «fallacie», le aporie, etc.

[23] Mi riferisco soprattutto a quelle ricerche di carattere epistemologico e metateorico che Franco Cambi attribuisce a ricercatori, per altri versi molto distanti tra loro, come Israel Scheffler (1923), George Kneller (1908), Wolfgang Brezinka (1928), Carmela Metelli di Lallo (1912-1977), Peters, O'Connor, Alberto Granese, Raffaele Laporta (1916-2000), Aldo Visalberghi (1919-2007); confronta in: Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, 1986; *Metateoria pedagogica*, Clueb, 2006; *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, 2002; *La pedagogia del Novecento,* Laterza, 2008. Sul tema delle scienze dell'educazione: Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, 1999; Aldo Vislaberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, 1999.

che ne decantano proprio e ancora la complessità e lo «statuto» polimorfo. A livello logico il discorso pedagogico oscilla, e senza sintesi finale, tra logica della spiegazione, logica dell'argomentazione, logica della comprensione: tutte attive nel fare-pedagogia sia per la teoria sia per la pratica". [Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, 2008, scaricabile dal sito: http://ejour-fup.unifi.it/index.php/sf/article/viewFile/2907/2590]

Tale elemento rende la terminologia pedagogica estremamente imprecisa sul piano della denotazione semantica ma, nel contempo, la rende più accessibile al pubblico dei non esperti: il risultato di questo stato di cose è la mancanza in pedagogia, e nelle altre scienze sociali, di un isolamento paragonabile a quello di cui gode la comunità scientifica nelle scienze della natura. La necessità per il pedagogista di giustificare l'attendibilità del suo lavoro, non solo sulla base dei canoni ristretti del metodo e della verifica scientifica, ma attraverso il confronto con una più vasta gamma di parametri e fattori contingenti all'attualità del momento e del senso comune, deriva da questo carattere intrinseco del discorso pedagogico. Del resto la pedagogia non può, pena la rinuncia alla sua stessa ragione di essere, ritirarsi in un beato isolamento.

Il discorso pedagogico deve trovare il suo senso nella diffusione delle teorie e delle pratiche educative nella società civile e nelle istituzioni dello Stato. Se la pedagogia con le sue teorizzazioni, sperimentazioni, considerazioni, ecc., rimane un patrimonio interno alla sola comunità scientifica, materia di discussione e riflessione dei soli "esperti", e non si traduce in un impegno trasformativo e militante (ossia in un tentativo di applicazione concreta di principi e strategie per cambiare, trasformare, migliorare, liberare, "coscientizzare"[24], aprire possibilità e emancipare l'individuo-persona, l'intera società o anche, più modestamente, migliorare l'efficacia tecnico-didattica), allora la pedagogia come branca autonoma del sapere perderà di senso e non sarà possibile attribuire nessun tipo di significato ai suoi risultati teorici, né per il presente, né per il futuro, né varrebbe la pena porsi l'interrogativo sul suo statuto epistemologico e paradigmatico. La pedagogia, quindi, oltre che riflessione critica sulla cultura e sulla conoscenza, sui fini dell'educazione e sulle pratiche didattiche in un determinato contesto storico-culturale, si presenta come conoscenza per la prassi, ossia come progetto e applicazione concreta e impegno "trasformativo" della realtà presente; ultimo aspetto questo che rende necessario confrontarsi non solo con il noto, il già dato e l'esistente ma con il possibile, con l'ignoto e l'imprevisto. Realizzare il presente in vista

[24] Utilizzo il termine in conformità ai testi di Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002; *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi,* Torino, EGA, 2008.

del futuro significa anche rinunciare a qualunque tipo di riduzionismo tecnico-didattico, mentre emerge la dimensione etico-teleologica e utopica dell'impresa educativa.

La riflessione pedagogica dovrebbe risolversi in intervento attivo e concreto nelle istituzioni e nelle scuole, avere voce riguardo la formazione di insegnanti e studenti, fornire modelli interpretativi e quadri teorici di riferimento, suggerire e realizzare curricoli diversi e aiutare lo svolgimento didattico attraverso l'introduzione di tecniche (cognitive, dialogiche, informatiche, ecc.) a sostegno e vantaggio di tutti coloro che, a diverso titolo, si trovano impegnati in attività educative. L'obiettivo ambizioso dovrebbe essere la realizzazione armonica dello studente e delle sue facoltà psico-fisiche e etico-politiche. Il concetto di formazione[25] e di auto-formazione ha permesso, almeno sul piano teorico, di superare la dicotomia, sempre presente in pedagogia, tra istruzione e educazione, tuttavia il monito kantiano "*abbi il coraggio di usare la tua propria ragione*" è ancora lungi dall'essere realizzato in concreto. La massificazione della cultura rende sempre più difficile sfuggire alle logiche di mercato, alla manipolazione più o meno implicita delle coscienze, all'ideologismo strisciante e acritico.

Abbiamo visto i pericoli dell'iper-specialismo e delle chiusure dogmatico-paradigmatiche: a questi bisogna aggiungere l'idea che la riflessione pedagogica sia inutile per l'educazione e per la scuola e che il compito delle istituzioni sia solo quello di istruire e professionalizzare gli studenti, ossia farli entrare nel mondo del lavoro, integrarli nel sistema e socializzarli. Tale atteggiamento miope non solo nasconde pericolose derive autoritarie e antidemocratiche, ma si traduce immediatamente in una perdita di "creatività", ossia nell'incapacità di risolvere problemi inediti con la creazione di strumenti concettuali e simbolici inediti. L'impresa individuale e collettiva di costruire e introdurre nuovi paradigmi, nuovi modi di parlare, codici e griglie di riferimento è difficile, complessa, irta di errori e "sentieri interrotti" ma è anche, come si è visto, l'unico modo in cui può essere inteso il progresso; sotto un altro aspetto, però, è soprattutto ricerca dell'autonomia, capacità di decondizionarsi dal già dato, dal già detto, dal già noto.

Ci si può chiedere se la scuola oggi favorisca il sorgere di questo spirito critico, dell'immaginazione creativa o anche solo di un'autentica comprensione di ciò che si

[25] Cfr. in: R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione,* Laterza, 1999, pag. 564-569.

studia[26] e quale contributo dia la riflessione pedagogica. In entrambi i casi il quadro è decisamente sconfortante: la scuola è un'istituzione decisamente conservatrice che non premia né favorisce il sorgere delle capacità critiche e creative, anzi spesso interpreta attitudini individuali e manifestazioni in tal senso come elementi di disturbo; nullo o quasi il contributo della riflessione pedagogica per la pratica educativa.

È anche vero, come ormai una copiosa letteratura ha messo in evidenza, che la scuola è essenzialmente strumento di socializzazione e di trasmissione dell'ideologia dominante, mantenimento dello *status quo* e delle differenze di classe, tuttavia è altrettanto vero che non mancano le eccezioni e che, come si è detto, se la pedagogia vuole avere un senso esso deve manifestarsi nel suo impegno militante nella trasformazione del reale, in *primis* nelle istituzioni scolastiche. La perdita dell'immaginazione, intesa non come fuga onirica e fantastica dalla realtà storico-culturale, produce l'incapacità di trovare soluzioni nuove e originali, di confrontarsi con l'ignoto e l'imprevisto attraverso maniere inedite di organizzare la conoscenza. "Congiuntivizzare il reale"[27] significa sviluppare un atteggiamento ironico, consapevole della contingenza del reale, favorire la solidarietà e l'apertura all'altro per renderne possibile la critica e impegnarsi nella sua trasformazione, ossia ricercare e costruire nuovi modi di dare senso[28]. La pedagogia, intesa come esercizio critico della ragione e realizzazione di sé nel formare l'altro, non può esimersi dall'affrontare anche questi problemi generali di tipo istituzionale, etico e politico. L'accostamento che sovente è stato fatto tra pedagogia, medicina e ingegneria rende bene l'idea di questo assetto duale del discorso pedagogico, diviso tra elaborazione teorica e applicazione concreta, che non può solo stabilire principi ma deve anche sempre studiare strategie, soluzioni applicative e risolvere questioni contingenti di particolare urgenza. Quest'ultimo aspetto è un altro carattere che contraddistingue la pedagogia, ma anche le altre scienze sociali,

[26] Howard Gardner in "*Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*", Milano, Feltrinelli, 2007, rileva come negli USA, ma verosimilmente in tutti i paesi, al raggiungimento del diploma, al superamento degli esami universitari e, spesso, anche dopo il conseguimento della laurea non corrisponda un'autentica comprensione di ciò che si è studiato. Gli studenti, infatti, in genere non sono in grado di applicare in maniera corretta, al di fuori del contesto prettamente scolastico-universitario, le conoscenze e le nozioni apprese.

[27] Utilizzo il termine in conformità all'uso che ne fa Jerome Bruner, confronta in: *La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1997; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Feltrinelli*,* 2007; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002.

[28] Su questi temi confronta in Richard Rorty, *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, Laterza, 2008.

come forma specifica di sapere: è infatti dipendente dagli avvenimenti contingenti, storico-culturali, sociali, istituzionali, economico-politici, ecc., e dalle problematiche dell'attualità che ne stabiliscono le priorità e le urgenze educative, quindi anche l'analisi dei problemi e lo studio delle soluzioni, sul piano teorico e su quello della prassi.

L'assetto probabilistico, ermeneutico, statistico, tendenziale, ideografico delle rilevazioni e verifiche empiriche in pedagogia come in altre discipline sociali, ancora più che nelle scienze della natura, comporta l'assunzione di quei parametri "deboli" di scientificità, di "oggettività" e di "verità" cui si è accennato in precedenza e la valutazione del progresso nel modo concepito da Kuhn. Ciò diminuisce la performatività e l'efficacia della pedagogia, rende meno certo il suo "progresso scientifico", perché il paradigma scientifico è solo uno degli elementi che compongono la struttura iper-complessa del discorso pedagogico, ma ne aumenta, contestualmente, il carattere interdisciplinare, l'intento *axiologico* e critico, la portata esistenziale, sociale, etica, politica e l'intento di emancipazione.

Ciò non toglie che spesso le diverse scuole pedagogiche abbiano faticato a dialogare tra loro, anzi, per certi versi, l'incommensurabilità paradigmatica e la confusione linguistica sui termini chiave della disciplina sono stati problemi tipici del discorso pedagogico e parzialmente ancora lo sono. Il superamento di questo stato di cose è storia recente, anzi recentissima, che ha avuto le sue prime manifestazioni alla fine degli anni Sessanta, si è concretizzato negli anni Settanta e solo negli anni Ottanta e Novanta ha prodotto i primi risultati concreti con la frequente indizione di convegni e la partecipazione di sostenitori dei più diversi modelli del discorso pedagogico, dall'ala laica a quella cattolica, da quella marxista a quella critica, ecc.. La realizzazione di volumi e saggi collettanei, cui hanno collaborato gli esponenti delle diverse correnti pedagogiche, manifestano questo rinnovato atteggiamento di apertura e di dialogo tra le diverse anime della pedagogia, tendente al superamento della chiusura paradigmatica, e evidenziano la proteiforme, plurale e complessa vitalità della pedagogia. Il volume a cura di Franco Cambi e Luisa Santelli Beccegato, *Modelli di Formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico,* UTET, 2004, è solo uno degli esempi di questo intenso e proficuo impegno volto alla comprensione reciproca, al superamento degli steccati di scuola e delle dicotomie interne alla pedagogia tra pedagogia generale e

ricerca empirica, tra storici della pedagogia, filosofia dell'educazione e scienze dell'educazione, per citarne solo alcune.

La ricerca epistemologica, l'analisi del linguaggio pedagogico di stampo analitico, gli studi critico-filosofici, il recupero del pensiero dialettico e le ricerche sull'ideologia, l'affermarsi di un paradigma ermeneutico e comprendente e, infine, lo studio metateorico della pedagogia sono tanti elementi che, nel corso degli anni, hanno preparato dal punto di vista teorico, fornendo strumenti concettuali e metodi raffinati di analisi, ed hanno consentito di superare le chiusure dogmatiche e paradigmatiche in cui erano relegati i vari sostenitori dell'uno o l'altro modello, dell'una o l'altra specializzazione.

L'insieme di queste ricerche ha contributo a definire la pedagogia quale sapere dei saperi che: si interroga sulle modalità per facilitare l'insegnamento-apprendimento, al di là delle diverse competenze disciplinari, specializzazioni e molteplici paradigmi interpretativi che la costituiscono e che ne fanno una disciplina iper-complessa, non dogmatica e intrinsecamente pluralista; un sapere che riflette criticamente su ciò che vale la pena insegnare, apprendere e conoscere per educare l'uomo alla sua umanità; che si impegna in una riflessione meta-teorica, etica, axiologica, utopica volta a definire se stessa, i suoi fini sociali, esistenziali, etici e a interpretare la realtà storico-culturale in cui inserire il suo operato; che si configura come sapere teorico-pratico, che deve sempre confrontarsi con l'applicabilità dei suoi assunti e con il contesto socio-storico-culturale in cui si trova ad agire; che si interroga sui modi per emancipare l'individuo e renderlo soggetto attivo (eticamente, politicamente e sul piano professionale) consapevole delle sue scelte e capace di riflessione critica.

6. Riepilogo e conclusioni.

Cercherò ora di riassumere e schematizzare per punti il discorso svolto fino a qui e, in maniera analoga, la stessa operazione sarà svolta nei prossimi capitoli. La successione logica e la visione d'insieme dei temi e delle argomentazioni presi in esame, oltre a una mera funzione riepilogativa, in considerazione della fondamentale importanza per lo svolgimento del nostro discorso, valgono anche come delle "conclusioni preliminari", cui sovente, nei prossimi capitoli, si farà riferimento.

1. Il paradigma, come inteso da Kuhn, è un concetto che si lega intrinsecamente alla pedagogia perché incentrato sulla stessa formazione dello studente/ricercatore, soprattutto se si prende in considerazione la nozione di "esempi condivisi dal gruppo" e le sue conseguenze pedagogiche. Esistono diversi livelli di applicabilità del concetto di paradigma: quello individuale, concernente la costruzione di determinate categorie interpretative percettive, cognitive e/o l'intero assetto psicologico; quello sociale, riassumibile nel concetto di "comunità scientifica" che condivide certi valori e quadri teorici di riferimento; quello della ricostruzione storica dell'impresa scientifica stessa e, infine, quello, più vasto ma anche più aleatorio e impreciso, della cultura in generale.

2. I legami reciproci tra mente, società, cultura, e la considerazione dei loro vincoli intrinseci (biologici, contestuali e istituzionali), in un'ottica pedagogica che considera le modalità di rappresentazione e trasmissione di conoscenze e la formazione della mente nelle istituzioni sociali e culturali, rappresentano il quadro generale di riferimento nel cui contesto inserire le considerazioni più specifiche di questo lavoro.

3. Il concetto di paradigma è uno strumento perfetto, per i suoi caratteri di flessibilità e specificità, per consentire il passaggio da un contesto ad un altro, ma anche per precisare alcuni caratteri specifici, a livello epistemologico e metateorico, del discorso pedagogico. Ciò spiega l'ampio spazio riservato nelle pagine precedenti all'analisi di questo concetto nell'accezione originaria, epistemologica e sociologica che ne ha dato Kuhn.

4. Il concetto di paradigma è comprensivo di diversi elementi interni e non privo di qualche ambiguità semantica, tuttavia un'accurata analisi del termine e l'introduzione del concetto di "matrice disciplinare" hanno permesso, senza presunzione di esaustività e completezza, di rilevarne i principali elementi componenti (generalizzazione simbolica, modelli, valori, esempi condivisi dal gruppo –confronta nell'*Appendice I –).* I presupposti paradigmatici, costituendo la griglia e la struttura attraverso cui si giudica, risultano "inconsapevoli" e non traducibili in regole definite una volta per tutte, in questo senso possono essere associati ai giochi linguistici di cui parlava Wittgenstein e richiamano alcune considerazioni di Quine sulla "traduzione radicale" (confronta nell'*Appendice II*).

5. Paradigmi diversi implicano non solo modi diversi di interpretare la scienza, i fenomeni e il mondo in genere, ma anche il parlare lingue diverse. L'aspetto linguistico,

infatti, risulta profondamente connesso e interrelato sia alla formazione paradigmatica del ricercatore (o di un individuo in una data cultura) sia agli aspetti sociali e comunitari del discorso scientifico (o delle "tradizioni", valori, comportamenti, tipici di una cultura o di un certo contesto storico-sociale, familiare, educativo, professionale, ecc.). L'incommensurabilità paradigmatica che ne risulta richiama da vicino il relativismo culturale. La difesa delle teorie culturaliste, nella loro forma moderata, è importante per la stessa accettabilità del concetto epistemologico di paradigma (confronta *Appendice I*).

6. La lingua e la simbolizzazione sono elementi di educazione e formazione fondamentali sia direttamente, per i contenuti che vengono insegnati-appresi esplicitamente attraverso l'espressione linguistica, sia indirettamente, per il modo specifico grammaticale-lessicale-pragmatico che la lingua (inclusa la formulazione matematica, musicale, ecc.) implicitamente esprime condizionando il modo di percepire-concettualizzare la realtà empirica e/o sperimentale.

7. Esiste un legame strettissimo tra formazione, paradigma e comunità scientifica. Questi tre elementi sono in un rapporto di stretta interdipendenza, l'uno rimanda all'altro e, come in un sistema di equazioni a tre variabili, servono per definirsi vicendevolmente.

8. L'alternarsi tra fasi di scienza normale e scienza rivoluzionaria e la conversione dei ricercatori al nuovo paradigma, se da un lato è un evento individuale dall'altro, da subito, si svolge secondo modalità sociali e coinvolge l'intera comunità di ricercatori. In questo processo la formazione delle nuove generazioni al paradigma vigente è un elemento fondamentale. La formazione rigida e dogmatica del ricercatore secondo i parametri di un unico paradigma è funzionale alla performatività, all'efficacia e al "progresso" della scienza.

9. La formazione dello scienziato, anche di quello sociale, avviene fondamentalmente sui manuali e per pratica diretta nella ricerca. Tale modalità educativo-didattica è ancora ampiamente dominante oggi, con i relativi aspetti negativi – mancanza di senso critico e storico, nascosto ideologismo, dogmatismo – e positivi – efficacia, economicità, performatività –.

10**.** Le conseguenze negative, anche sul piano democratico e di libertà di scelta personale, di una eccessiva specializzazione e parcellizzazione dei saperi e dell'eccessivo ricorso al giudizio degli esperti sulle questioni più diverse sono messe in

evidenza da Morin. Da qui la proposta di una riforma del pensiero di tipo paradigmatico, un pensiero critico, che analizza e divide e, nel contempo, "unisce", che risulta più capace di affrontare la complessità e la problematicità del reale e che, a sua volta, deve fondarsi su una riforma dell'insegnamento-apprendimento e dell'educazione/formazione.

11. Se la pedagogia, nel suo assetto teorico-pratico, *axiologico*, dialettico e utopico si presenta anche come impegno militante per la trasformazione nel tentativo di liberare, emancipare, rendere migliore e "coscientizzare" l'individuo/persona e la società in cui vive, allora deve necessariamente confrontarsi con i problemi individuati da Morin e cercare delle strategie per uscire dalla crisi educativa e sociale, affrontando la complessità e problematicità che caratterizza la nostra contemporaneità.

12. L'epistemologia post-popperiana (e post-moderna) della conoscenza, mettendo in forse il concetto di verità come corrispondenza, risulta costitutivamente "debole", contingente, plurale e si caratterizza per la perdita delle certezze (metafisiche, scientifiche, politiche, ecc.), rende ancora più urgente per la pedagogia affrontare queste sfide educative in modo tale che: la riflessione teorico-pratica, la ricerca di strategie efficaci, gli interrogativi *axiologici* sui fini e i mezzi e l'intento emancipativo che appartiene alla pedagogia possano convergere negli obiettivi, distinti ma intrinsecamente connessi in un gioco di rimandi, da un lato, della formazione critica, razionale, "creativa" e "coscientizzante" degli allievi e, dall'altro, dell'analisi dei caratteri peculiari (epistemologici, metateorici, axiologici e disciplinari) della pedagogia. Mezzi e fini dovrebbero convergere nel favorire l'emergere di un pensiero critico e interpretante, razionale ma non razionalizzante, "scientifico" ma non riduzionista, dialettico e non-ideologico.

13. Il concetto di paradigma può servire (anche) da *trait d'union* e passaggio tra considerazioni di tipo essenzialmente linguistico, logico e empirico-scientifico a considerazioni storiche, ermeneutiche e critiche, il che si traduce in un incontro tra tradizione filosofica "continentale" (critica, ermeneutica, fenomenologica e post-moderna), filosofia della scienza e tradizione analitica[29]. In questo "contesto" il concetto di paradigma svolge un ruolo strategico per l'analisi epistemologica e metateorica del discorso pedagogico, perché ne sottolinea l'assetto costitutivamente ibrido, al confine

[29] Utilizzo qui i termini di "analitici" e "continentali" in conformità al testo di Franca D'Agostini, *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni,* Milano, Cortina Raffaello, 1997

tra due modalità di giustificazione teorica, tradizionalmente tipiche, rispettivamente, delle scienze della natura e delle spirito.

14. Le ricerche di Kuhn e di altri epistemologi popperiani e post-popperiani, le considerazioni di Morin sulla necessità di una rivoluzione paradigmatica mirante a salvaguardare la complessità del reale, gli studi sul rapporto tra educazione, scienza e ideologia degli anni successivi al '68, l'ascesi dell'ermeneutica a nuova *koinè* del pensiero filosofico e scientifico, il sorgere e l'affermarsi del post-moderno e di tendenze decostruzioniste hanno determinato nel loro insieme un forte indebolimento dei canoni di scientificità, oggettività e verità, anche per le scienze della natura. Tuttavia ciò non si è risolto in una sostanziale riforma dell'educazione e delle pratiche didattiche, salvo introdurre queste nuove prospettive come altrettanti "paradigmi".

15. La pedagogia, più ancora delle altre scienze sociali, si caratterizza per la sua "debolezza" intrinseca, per il suo assetto multi- e trans-disciplinare, per la pluralità dei linguaggi, dei modelli e dei paradigmi di riferimento. Nonostante ciò all'interno della ricerca educativa e della riflessione pedagogica le diverse scuole spesso non hanno trovato un terreno comune di confronto e di dialogo, proponendo una situazione non dissimile dalla incommensurabilità paradigmatica teorizzata da Kuhn (con relativa incomprensione reciproca).

16. Solo in tempi recentissimi, a partire dalla fine degli anni Sessanta ma concretizzatosi negli anni Novanta, si è assistito ad un tentativo (serio) di dialogo e di apertura, non privo di difficoltà, tra le diverse tendenze teoriche e scuole e con la definizione di uno statuto di scientificità specifico per la pedagogia, come sovente ripetuto dal pedagogista di scuola personalista Giuseppe Flores d'Arcais (1908-2004): "*iuxta propria principia"*.

Capitolo II

I PARADIGMI DELLA PEDAGOGIA MODERNA E "*IL CONGEGNO DEL DISCORSO PEDAGOGICO*"

In questo capitolo ***l'indagine epistemologico-metateorica*** *iniziata nel capitolo precedente sarà approfondita e arricchita di nuovi importanti elementi sulla base delle* ***ricerche storico-metateoriche di Franco Cambi,*** *volte a individuare e descrivere i* ***paradigmi*** *che* ***definiscono*** *la* ***pedagogia*** *quale sapere autonomo e a far emergere "il* ***congegno" interno ad ogni discorso pedagogico****.* ***L'obiettivo*** *non è meramente espositivo, anche se questa componente è senza dubbio dominante, ma* ***critico e teorico-valutativo insieme****. Si spiega, così, l'ampio spazio dedicato* ***all'analisi dei paradigmi*** *(in special modo a quello* ***metateorico-ermeneutico*** *sostenuto dallo stesso Cambi) e alla valutazione critica del circolo dinamico e dialettico-complementare dei vettori del discorso pedagogico* ***(scienza, ideologia e utopia****). L'obiettivo si connette, da un lato, al tentativo di esplicitare le* ***specificità "strutturali" del discorso pedagogico*** *e, dall'altro, alla necessità di trovare* ***degli strumenti concettuali raffinati e euristicamente valid****i. Tali strumenti concettuali saranno ampiamente utilizzati nei capitoli successivi. Soprattutto nella seconda parte di questo lavoro, presentando un modello di* ***pedagogia come traduzione****, farò ampio uso delle teorie di Cambi, le cui conclusioni saranno spesso accolte come assunti fondamentali della mia indagine.*

1. Differenza modello/paradigma, specificità e caratteristiche dei paradigmi pedagogici.

La questione su cosa debba intendersi per modello e paradigma in generale è stata già affrontata in precedenza (cfr. cap. 1, paragrafo 1). Varrà la pena, tuttavia, precisare ulteriormente la differenza che sussiste tra paradigma e modello. Molti autori, infatti, tendono a utilizzare i due termini come quasi-sinonimi. Ciò è vero anche per la pedagogia. Franco Cambi, ad esempio, nel già citato "*Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*", Clueb, 1986, tende a sovrapporre i due termini, pur essendo perfettamente consapevole della loro differenza semantica. La sua scelta deriva da un ragionamento di questo tipo: dato che sia i paradigmi sia i modelli hanno una funzione regolativa e di controllo dell'attività di ricerca, ossia si presentano come strutture concettuali che organizzano eventi, fatti e conoscenze, allora dal punto di vista cognitivo e allo scopo della ricostruzione storico-pedagogica le differenze possono essere trascurate con qualche cautela e precisazione nei casi dubbi. Precisa infatti Cambi:

"*Prendiamo l'occasione anche per fare un chiarimento terminologico fondamentale. Le nozioni di "paradigma" e di "modello" vengono usate, spesso, nel presente testo come quasi-simmetriche, anche se in una accezione rigorosa non lo sono affatto. Il paradigma contiene, elabora modelli, e non viceversa. Il paradigma è storico-teorico, il modello prevalentemente teorico-formale. Il modello ha talvolta radici biologiche (come, ad esempio, nel linguaggio), il paradigma soltanto culturali. Tuttavia, se le due nozioni vengono usate in senso strettamente cognitivo, si delinea tra loro una certa vicinanza. Paradigma e modello indicano delle strutture concettuali capaci di "regolare" il corso di un determinato campo di conoscenze, di coordinarlo e orientarlo, e di permanere in esso abbastanza a lungo come "regolatori". Per questo è possibile mantenerli, pur con le dovute cautele, in una ricostruzione di tipo storico (e non logico-analitico), come quasi-sinonimi."* [F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, 1986, pag. 24-25, nota 4]

Viceversa in questo lavoro cercherò di precisare semanticamente e mantenere ben distinti i due termini, al fine di evitare il rischio di ingenerare confusione tra i vari piani del discorso. Mente, società, cultura, pedagogia, riflessione epistemologica e ricostruzione storico-teorica sono solo alcuni dei piani di applicabilità dei concetti di paradigma e modello che necessitano ogni volta di una certa precisione terminologica. Se, come nel lavoro di Cambi, per alcune ricerche e scopi particolari, trascurare le differenze tra i due concetti aumenta la comprensibilità ed è assolutamente funzionale,

in altri contesti di ricerca ciò può comportare molti più problemi di quanti ne risolva. Superfluo aggiungere che in questo lavoro ci si trova nella seconda situazione descritta.

Nella logica formale un modello è l'interpretazione pertinente ρ per un certo linguaggio L che attribuisce un significato (valore di verità) alle espressioni linguistiche in un certo dominio, per cui si stabilisce una corrispondenza biunivoca tra l'espressione linguistica da un lato (simboli dell'alfabeto, costanti, variabili, funzioni, predicati, connettivi, quantificatori, ecc.) e la specifica interpretazione dall'altro (significato attribuito, valore di verità), tale da individuare "un mondo possibile".[30] Nelle scienze naturali e sociali, invece, si parla di "modello di un fenomeno o un insieme di fenomeni" per intendere una costruzione più o meno astratta che condivide alcune caratteristiche strutturali del dominio modellato. Le variazioni di significato del termine in questo secondo uso derivano dal grado di astrazione attribuito al modello: per cui se si tiene in considerazione la rappresentazione astratta delle strutture formali esibite dal domino modellato si avrà un modello matematico (ad esempio in economia), oppure nel caso di una considerazione analogico-strutturale di alcuni caratteri solamente del dominio preso in esame, si avranno modelli concreti (ad esempio il modello del cervello come centralina). In questa prospettiva il termine "modello pedagogico" è usato sostanzialmente nella seconda accezione ricordata, anche se, in riferimento al primo senso, un modello è già, sempre, una rappresentazione di "un mondo possibile" che implica una interpretazione, un significato e un senso; ovviamente ciò è da intendersi in

[30] *"Una prima importante differenza nel modo in cui la questione della semantica si pone per i linguaggi formalizzati rispetto al nostro linguaggio ordinario, è che nel caso dell'italiano abbiamo a che fare con un linguaggio già interpretato, le cui espressioni, cioè, ci si presentano come originariamente provviste di significato. Le formule dei linguaggi formali vengono spesso intese dai logici, invece, come pure sequenze di simboli, costruite in base alle regole sintattiche di formazione. Siamo allora interessati a stabilire le condizioni di verità delle formule dei linguaggi formali come L, allorché alle espressioni di L venga attribuito un significato in universi del discorso, cioè in strutture ontologiche […]. Si tratta di far sì che il nostro linguaggio formale L parli di un certo mondo o universo strutturato di enti; e poi di stabilire sotto quali condizioni una certa formula di L è vera in quell'universo di discorso. […] Consideriamo infatti una struttura ontologica che ha per dominio un insieme non vuoto (sia ancora U) di individui. Diremo che un modello M per il nostro linguaggio formale L è una coppia ordinata M = <U, i>, dove U è appunto il nostro insieme, e i è una funzione di interpretazione. Una funzione di interpretazione è una funzione che assegna significati a espressioni del nostro linguaggio formale. Per inciso, si badi che la terminologia logica non è del tutto uniforme: a volte si parla di strutture anziché di modelli, e si afferma che una struttura è modello di un enunciato (di una teoria), se e solo se essa rende vero l'enunciato (o gli enunciati che costituiscono la teoria). Noi useremo qui «struttura» e «modello» sostanzialmente come sinonimi. Ora, una interpretazione del nostro linguaggio L è appunto una attribuzione di significato a ogni simbolo descrittivo costante di L mediante la funzione i."* In Francesco Berto, *Logica da zero a Godel*, Laterza, pag. 161-162. Confronta anche in: Vito Michele Abrusci, *Logica matematica. Corso introduttivo,* Laterza, pag. 73-101; Piergiorgio Odifreddi, *Il diavolo in cattedra. La logica da Aristotele a Godel*, Torino, Einaudi.

modo affatto diverso dal formalismo disgiuntivo della logica che separa significato e significante, ma non di meno la scelta di un modello è vincolante rispetto al paradigma di riferimento sia teorico, sia etico e valoriale.

Un Modello di pedagogia va inteso, quindi, come una struttura ordinata di enunciati, teorici, pragmatici, normativi e etici che strettamente interrelati tra loro costituiranno una rete semantica e uno schema concettuale capace di organizzare, ordinare e orientare la ricerca teorica, quella empirica e la concreta pratica educativa e didattica. Tale struttura, però, essendo inclusa in un paradigma di più ampia portata, è specifica, definita e normalmente oggetto di una esplicita analisi e valutazione da parte del ricercatore che ne fa uso. Un modello, infatti, si connota per il suo carattere analogico, di tipo formale o concreto, con qualche altro fenomeno, evento, artefatto, disciplina o branca del sapere. Un paradigma, invece, per il suo carattere omnicomprensivo e multifattoriale (si pensi ai vari elementi che compongono una matrice disciplinare) si presenta come difficilmente definibile ed esplicitabile. Sono i caratteri di specificità, esplicitazione consapevole e, soprattutto, il carattere analogico dei modelli che rendono opportuna la distinzione semantica dal concetto di paradigma. Lo stesso Kuhn, del resto, introducendo il concetto di matrice disciplinare, si era reso conto della necessità di distinguere meglio tra i due termini, nonostante la forte connivenza e il gioco di rimandi tra l'uno e l'altro. Per la pedagogia questa esigenza di distinzione netta tra i due concetti si fa sentire in maniera più prepotente.

Un esempio chiarirà la questione: secondo Cambi il filosofo inglese John Locke (1632-1704) è uno degli iniziatori e dei massimi esponenti del paradigma pedagogico socio-politico che si sviluppa nel Seicento. Questo paradigma si caratterizza per il ruolo essenzialmente sociale e politico che i vari interpreti attribuiscono al discorso pedagogico. La pedagogia, cioè, si organizza intorno alle sue finalità sociali e politiche e, a volte, si sviluppa anche in chiave utopica o di rifondazione sociale[31] sia critico dialettica (Marx, scuola di Francoforte) sia tecnocratica (Comte). Certo Locke si occupa dell'educazione del *gentleman*, ossia degli esponenti delle classi dominanti, ma proprio le classi dominanti sono quelle che possono agire sul più generale riassetto della società. Locke, però, è incluso da Cambi anche tra coloro che più di tutti hanno concorso all'affermarsi del paradigma scientifico, soprattutto per l'atteggiamento empirico e

[31] Confronta in: F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, 1986, pag. 39-46

antidogmatico del suo pensiero e l'attenzione al nuovo sapere scientifico che si andava affermando. Le analisi di Cambi sono senza dubbio molto pertinenti e assolutamente condivisibili, la distinzione tra paradigma e modello permetterebbe però di precisare meglio questa doppia appartenenza: Locke ha concorso all'affermazione in pedagogia del paradigma socio-politico per le sue idee politiche e liberali e ha concorso all'affermarsi di quello scientifico attraverso la costruzione di un modello molto preciso della mente e della cognizione, che fa sentire ancora oggi la sua influenza in ambito filosofico, scientifico e pedagogico. La mente come "*tabula rasa*" e l'idea associazionistica sono i due principi base di questo modello decisamente longevo. Il francese René Descartes (1596-1650) al contrario di Locke era un innatista, anche il suo modello di mente ha avuto notevoli ripercussioni sul piano pedagogico (si pensi a Chomsky). Cambi inserisce anche Cartesio tra coloro che hanno preparato il terreno al successivo affermarsi del paradigma scientifico. L'attenzione razionalistica di Cartesio per il metodo e la matematica rende ragione di questa inclusione. Anche in questo caso la distinzione tra modello e paradigma permette di valutare meglio le diverse motivazioni e attribuzioni di appartenenza. La sostanziale dipendenza della pedagogia dalla filosofia, infatti, almeno fino all'Ottocento non permette allo storico di ricostruire con esattezza il succedersi e affiancarsi dei paradigmi pedagogici.

Ogni ricostruzione storica in tal senso è aleatoria e manca di un elemento essenziale, ossia la consapevolezza da parte della "comunità scientifica" di esperti della condivisione di un paradigma. In ogni caso è sempre possibile ricostruire e desumere da altri elementi, come fa Cambi con una certa precisione e attendibilità, un quadro storico di riferimento volto all'individuazione dei paradigmi affermatisi nel corso del tempo in pedagogia. La condivisione di un modello, come si è visto, non è un elemento vincolante in tal senso, perché un paradigma comprende molti altri fattori e solo una valutazione complessiva di questi elementi ne permette la ricostruzione storico-teorica. La questione diverrà più chiara quando si saranno presi in esame i diversi paradigmi individuati da Cambi nell'evoluzione storica della pedagogia (metafisico-retorico; socio-politico; scientifico; antropologico-filosofico; epistemologico-metateorico).

In via preliminare, però, sarà opportuno concentrarsi sugli elementi di specificità dei paradigmi pedagogici rispetto a quelli scientifici. In parte si tratta di considerazioni già svolte nel capitolo precedente che ora bisogna esplicitare e precisare. Per esempio è

facile constatare come i paradigmi in pedagogia presentino un carattere di globalità e non-settorialità di gran lunga maggiore rispetto ai paradigmi scientifici che, al contrario, sono molto più specifici e settoriali (esoterici?). La teorizzazione in pedagogia si svolge in maniera complessa ed è un processo che necessita di un confronto costante con la dimensione storica, più ancora che nelle scienze, per trovare il suo senso e la sua struttura specifica.

"L'indagine storica […] guardava con insistenza al traguardo della teoria. Detto altrimenti: l'indagine intorno alla fenomenologia storica del 'sapere' pedagogico si orientava anche, e non secondariamente, al dissotterramento del suo 'senso' e della sua 'struttura', entrambi storici, ma enunciabili attraverso un discorso esclusivamente sincronico e concettuale, oltre che dotato di relativa autonomia e di funzione specifica. La ricerca storica sul discorso pedagogico, nei suoi aspetti ideologico-politici, filosofici, scientifici, rinviava quindi ad una messa a punto di tale discorso – considerato all'interno della sua 'tradizione' moderna – nei suoi caratteri formali. […] Anzi, credevamo – e crediamo – che soltanto attraverso la ricognizione del percorso storico fosse possibile salire alla formazione di una teoria culturalmente e concettualmente adeguata". [F. Cambi, op. cit. pag. 11]

In questa prospettiva l'adozione del concetto di paradigma per il discorso pedagogico diviene uno strumento estremamente valido dal punto di vista euristico che evidenzia e rende ragione di questo stretto legame tra teoria e storia. Tuttavia la debolezza costitutiva della pedagogia e la sua difficoltà ad affermarsi come disciplina autonoma rendono sempre difficile questa operazione di chiarificazione interna che, per converso, diviene ancora più indispensabile. Tuttavia i paradigmi in pedagogia, come nelle altre scienze, si sviluppano storicamente e in successione, e a differenza di ciò che avviene nelle scienze, l'avvento di un nuovo paradigma non comporta mai l'abbandono, la falsificazione o il "superamento" di quello precedente. I paradigmi in pedagogia si collocano uno di fianco all'altro, sovente si verificano delle ibridazioni; più spesso ancora i diversi paradigmi si definiscono secondo una struttura gerarchica con un paradigma egemonico che si pone al centro della teorizzazione pedagogica e degli interessi dei ricercatori, mentre quelli minori rimangono alla periferia, pur facendo sovente sentire il loro influsso critico nei confronti del paradigma dominante, sottolineandone le debolezze, i pericoli e le ingenuità.

Una situazione di questo tipo stimola la ricerca di soluzioni e l'approfondimento teorico, epistemologico e metateorico della disciplina; da un lato, così, la pedagogia manifesta un aspetto di "crisi perenne" e il rischio costante di perdita di identità,

dall'altro mostra una forte e proteiforme vitalità interna e un costitutivo assetto antidogmatico. Un simile stato di cose si traduce in un continuo "aggiornamento" dei vecchi e dei nuovi paradigmi, ossia in un loro approfondimento teorico, al fine di renderli ancora capaci di affrontare adeguatamente le sfide del presente e del futuro senza anacronismi e ingenuità. In altre parole una volta che un paradigma fa la sua comparsa esso, come sostenuto da Kuhn, entra in competizione con gli altri, ma in pedagogia, contrariamente a ciò che avviene nelle scienze della natura, non si verifica mai una elisione totale dei paradigmi precedenti, ma una loro trasformazione, una ri-edizione che li rende ancora capaci di guidare la teoria e la prassi educativa nella contemporaneità, nonostante la marginalità cui vengono sottoposti dall'imposizione del paradigma dominante. Si crea quindi un rapporto dialettico e conflittuale tra i vari paradigmi pedagogici che rende il quadro teorico/pratico della disciplina sempre più complesso e intricato, comportando, spesso, anche dei fenomeni di rifiuto e di incommensurabilità paradigmatica.

In maniera maggiore che in altri campi del sapere i paradigmi in pedagogia hanno un'origine esterna alla disciplina e, spesso, sono la conseguenza diretta di mutamenti storici, culturali, sociali, ideologici, ecc. Del resto si è già più volte evidenziata la dipendenza, non solo teorico-epistemologica ma anche etica e ideologica, del discorso pedagogico da altre discipline (filosofia, scienza, scienze sociali), istituzioni (Stato, Chiesa) e da fattori storico-culturali (rivoluzioni scientifiche e sessuali, cambiamenti nei costumi, diffusione delle tecnologie, cambiamenti economico-produttivi, ecc.).

2. Il paradigma "metafisico-retorico".

Dopo questa breve analisi non ci resta che seguire Cambi nella descrizione dei cinque paradigmi che caratterizzano la modernità. Il primo paradigma è quello metafisico-religioso e retorico. Questo paradigma in realtà non è tipico della modernità ma di una vasta e antica tradizione che, impregnando di sè il discorso pedagogico, ha connotato la pedagogia occidentale dall'antica Grecia al Rinascimento e che ancora oggi fa sentire il suo peso, seppure in una posizione periferica e defilata, nel panorama complesso della pedagogia contemporanea. La pedagogia, nell'ambito di questo paradigma, assume una specifica curvatura normativa e deontologica che poi si

concretizza in una sostanziale *technè* didattico-retorica. La pedagogia deve seguire e uniformarsi a quelli che sono i principi metafisico-ontologici e/o religiosi stabiliti dalla ricerca filosofica o dalla verità rivelata della fede e, poi, concretizzarsi in una attività di insegnamento, mediante l'utilizzo della retorica, avente i caratteri della trasmissione/diffusione/persuasione di questi principi assoluti, che costituiscono, ad un tempo, il mezzo e il fine dell'educazione stessa.

"La metafisica scandisce l'orizzonte teorico-normativo della pedagogia, mentre la retorica ne trasferisce il dettato nella praxis. La riflessione sull'educazione assume così un doppio carattere: speculativo e normativo da un lato (teorico in senso stretto) e pragmatico-deontologico dall'altro, in modo tale che i due versanti risultano però strettamente interconnessi (e necessariamente) da non potere essere mai (pena la caduta nell'acrisia del fondare e in una concezione banausica della technè) separati." [Cambi, op. cit., pag. 30]

Il legame tra metafisica e retorica caratterizza buona parte della storia della pedagogia occidentale lungo un arco temporale amplissimo che va da Platone al Medioevo cristiano, dal razionalismo della prima età moderna (Cartesio) allo spiritualismo contemporaneo. In tutto questo periodo il fondamento metafisico, ontologico, religioso e dogmatico diviene sia il principio aprioristico della pedagogia, sia il suo fine deontologico. La persuasione, intesa come tecnica retorica, si configura come lo strumento didattico-pratico principale dell'educazione e, intesa come trasmissione di modelli formativi caratterizzati in senso etico-sociale, il fine stesso dell'educazione. Questo tipo di educazione era completamente funzionale ad un tipo di società tradizionale, pre-moderna, profondamente gerarchizzata al suo interno, caratterizzata da pochi margini di cambiamento sociale, di sudditanza magico-superstiziosa nei confronti della natura e non di "dominio" e controllo tipico dell'età moderna, da una relativa scarsità di beni materiali e di scambi (con i dovuti distinguo in un periodo storico così ampio, ad esempio tra epoca romana e Medioevo), culturalmente fondata e incentrata sull'ideale educativo e sociale dell'*humanitas*.

La lunga permanenza di questo paradigma, però, si spiega anche per motivi teorici interni alla disciplina, ovvero, come è stato già rilevato, dipende da un aspetto ambiguo e bifronte, che discende dall'assetto dialettico intrinseco tra la componente teorica e quella della prassi. Il paradigma metafisico-retorico soddisfa adeguatamente questa doppia esigenza del discorso pedagogico. Esso, infatti, stabilisce apoditticamente i fini

dell'educazione e i valori assoluti, invarianti e universali, che ne costituiscono il *telos.* In questo senso il rigore del discorso pedagogico, ossia la base teorica e lo strumento formale di questo paradigma, prediligendo l'uso della deduzione a scapito dell'induzione e dei ragionamenti sperimentali, è essenzialmente di tipo filosofico-metafisico e logico-speculativo. Allo stesso tempo, però, secondo questo paradigma la prassi educativa si fa arte, tecnica, ossia deriva dalla pratica, sempre rivedibile, ed ha i connotati della modificabilità, della persuasione, dell'argomentazione solo probabile e della dimostrazione. Queste due anime, queste due logiche del paradigma metafisico-retorico accolgono da un lato la certezza del *logos* metafisico, che ne costituisce la base teorico-etica, e dall'altro i caratteri probabilistico-retorici e tecnici (nel senso di arte), che si concretizzano in una prassi educativa aperta a diverse possibilità, che si costruisce a posteriori e sulla base dell'esperienza.

L'aspetto intrinsecamente autoritario e dogmatico di questo paradigma, che spesso si ritrova anche nella prassi educativa e didattica, si traduce in una forma molto decisa di conservatorismo sociale, politico e culturale. Infatti alla gerarchia degli enti ontologico-metafisici corrisponde la gerarchia dei valori assoluti e trascendenti e questi ultimi, costituendo il fine e la norma dell'educazione, ossia punto di riferimento imprescindibile della pedagogia nel suo assetto teorico/pratico, finiscono per determinare e giustificare l'assetto sociale esistente con le relative gerarchie socio-economiche e politiche.

La realtà storico-sociale diviene lo specchio della realtà metafisico-ontologica e trascendente, ossia la sua manifestazione/rappresentazione spazio-temporale[32]. Allo stesso tempo questo assetto dogmatico ne amplifica quello deontologico e retorico volto alla persuasione. In questo paradigma è forte anche l'attenzione alle problematiche etico-esistenziali dell'individuo che si riassume nel concetto di "persona", assunto, contemporaneamente, come norma e valore guida di tipo ontologico ed etico-religioso. Questo paradigma è dominante e si è imposto come quasi esclusivo per tutta l'antichità

[32] Platone è l'esempio più evidente di questo paradigma: il nesso che egli istituisce tra metafisica (mondo delle idee) e politica, infatti, giustifica la divisione sociale in classi al fine di raggiungere la giustizia. L'ideale politico si regge così sulla verità ontologica delle idee che fungono anche da norma per le realizzazioni concrete nel mondo sensibile. Le tre classi sociali (governanti, guerrieri, produttori) si distinguono per motivi antropologici, ma a loro volta tali differenze si determinano per ragioni metafisiche (il prevalere della parte razionale, animosa e concupiscibile nell'anima dell'individuo) e sul piano della prassi dovrebbero concretizzarsi in tipi distinti di formazione educativa che rafforza le differenze e la sostanziale immutabilità del sistema politico.

e il Medioevo. Rappresentanti più illustri in questo periodo sono Platone (427-347 a. C.), Aristotele (384-322 a. C.), Agostino di Tagaste (354-430) e Tommaso d'Aquino (1225-1274). In una seconda fase, dall'Umanesimo all'Illuminismo, questo paradigma perde progressivamente la sua centralità: la mondanizzazione della cultura, i cambiamenti in ambito politico ed economico, l'affermarsi di una società più dinamica e più aperta agli scambi, commerciali e umani, il costituirsi e l'affermarsi della borghesia come classe sociale e come mentalità, determinano una progressiva marginalizzazione di questo paradigma che, non essendo più funzionale al contesto storico-culturale in rapido cambiamento, fatica sempre di più a imporsi.

L'Umanesimo-Rinascimento costituisce una fase intermedia in questo processo in cui, nonostante i cambiamenti socio-culturali e politici, si assiste ad un mantenimento e ad un accrescimento degli aspetti retorico-persuasivi dell'educazione. In tale un contesto storico la retorica assume un valore e un senso di innovazione e si collega agli interessi sociali e mondani della proto-borghesia in ascesa e risponde ai bisogni e agli ideali dei Comuni. Infine, in una terza fase, che dalla Rivoluzione francese arriva fino ai nostri giorni, questo paradigma si ritira sempre più decisamente sullo sfondo. L'orientamento culturale contemporaneo, sempre meno dogmatico, più problematico e relativistico, caratterizzato sempre meno in senso metafisico-religioso e sempre più in senso scientifico, rende questo paradigma assolutamente non-moderno e, anzi, anti moderno. Tuttavia esso è ancora presente nella modernità e ha fatto sentire la sua voce nel Romanticismo, per esempio con Antonio Rosmini (1797-1855), e ancora ai giorni nostri con Sergej Hessen (1887-1950) e Jacques Maritain (1882-1973).

Il paradigma metafisico-retorico, riaffermato il legame con la tradizione e la metafisica, si è andato così ridefinendo e strutturando in forma canonica e consapevole, costituendo scuole, modelli e correnti pedagogiche specifici e riconoscibili (neo-agostinismo, neo-tomismo e personalismo-cristiano). Il concetto di persona e la riaffermazione del suo valore essenziale e ontologico-etico sono attualmente il contributo più vivo di questa corrente di pensiero che si presenta, spesso, come una critica della e alla modernità e ai suoi aspetti più alienanti (la riduzione dell'uomo a meccanismo, la perdita dei valori fondamentali, il disordine esistenziale e il malessere diffuso).

3. Il paradigma "socio-politico".

Il secondo paradigma pedagogico, di tipo socio-politico, si afferma nel Seicento in coincidenza dei principali mutamenti storici, economici e culturali della modernità cui si è accennato. Tale paradigma, infatti, si inserisce pienamente e si sviluppa nell'epoca moderna e, per certi versi, l'accompagna nelle principali trasformazioni storiche: dalla riforma protestante, con i suoi esiti religiosi, culturali e socio-politici, alla formazione degli Stati Nazione, dall'affermarsi del sapere scientifico, con la conseguente laicizzazione della mentalità, alle trasformazioni economico-produttive, pre-capitalistiche e capitalistico-industriali, che hanno decretato l'ascesa della borghesia come classe sociale dominante. Il paradigma etico-politico è uno dei principali paradigmi pedagogici della modernità, oltre che il primo, in senso cronologico, ad essersi sviluppato, che, ancora oggi, ha un ruolo centrale in ogni teorizzazione pedagogica, anche se non si trova più in una posizione di esclusività e di egemonia. Il suo presupposto è la centralità per il discorso pedagogico delle sue finalità sociali e politiche pienamente inserite in una dimensione e in una riflessione di tipo storico, rivolta quindi alla dimensione antropologica e mondana, non meramente metafisica, religiosa o trascendente, anche nei casi e per quegli autori in cui questi aspetti non sono marginali. La pedagogia si fa impegno civile, spesso, ma non sempre, con un intento di emancipazione socio-politica.

Il paradigma socio-politico si struttura al suo interno secondo tre caratteri essenziali e dominanti che emergono soprattutto nei suoi rappresentanti più maturi – Karl Marx (1818-1883) e John Dewey (1859-1952) –. Il primo di questi congegni è la filosofia sociale dell'educazione che si impegna in una ricerca razionale volta alla determinazione e alla giustificazione dei fini (e dei mezzi) dell'educazione in una prospettiva sociale (essendo il singolo un *socius* e avendo la società il primato sull'individuo). Il discorso pedagogico si struttura così secondo una dimensione etico-politica, conservatrice o progressista, autoritaria o democratica, che funge da criterio ispiratore e da fondamento logico/valutativo sia per la costruzione del progetto (educativo, sociale e politico) che si connota come norma, sia per valutare le realizzazioni pratiche e la prassi corrente.

In questo senso questo paradigma, e ciò costituisce un suo secondo carattere distintivo, necessita dell'assunzione di un "punto di vista" etico, politico e sociale che

non viene assunto in maniera acritica e dogmatica ma giustificato storicamente, attraverso una logica argomentativa razionale, di tipo filosofico, critica e ermeneutica. Il rigore dell'argomentazione, cioè, non è di tipo speculativo (filosofico-metafisico), né scientifico, ma storico-critico-ermeneutico volto, mediante il confronto dialettico con altri punti di vista e la valutazione critica delle diverse possibilità, alla giustificazione e universalizzazione di una particolare *Weltanschauung* che trova il suo cardine nella scelta di alcuni valori di riferimento che sono razionalmente, storicamente e eticamente preferiti ad altri.

Il terzo carattere strutturale di questo paradigma pedagogico consiste nel nesso antinomico, dialettico e inquieto, sempre da ri-definire storicamente, tra pedagogia e società/politica. La pedagogia, infatti, da un lato acquisisce il suo senso solo in vista di una realizzazione politico-istituzionale, ossia come attualizzazione del suo progetto e dei suoi fini teorico-etici, viceversa dall'altro la politica impone al discorso pedagogico un forte condizionamento di tipo ideologico proprio nei riguardi di quegli stessi fini, i quali risultano, quindi, dipendenti dal contesto esterno, eteronomi, e, spesso, funzionali a interessi economici, sociali e di classe. La pedagogia oltrepassa la politica e tende a perfezionarla in senso etico-antropologico, ossia, da un certo punto di vista, ne costituisce una sua universalizzazione avulsa dai condizionamenti e dagli interessi parziali e la riconduce "agli obiettivi più genuini (e generali) della *polis*" [F. Cambi, op. cit., pag. 45]. Nello stesso tempo, però, la politica costituisce per ogni progetto socio-pedagogico il dato reale da cui partire e a cui pervenire; in questo senso la politica è "l'inveramento" della pedagogia e "si conferma come il suo destino effettivo, come infrastruttura che la ordina e la guida e come il complemento che le è immanente, che essa reclama per passare concretamente all'esistenza" [*ibidem*, pag. 45].

Anche in questo caso è possibile tracciare una linea evolutiva del paradigma socio-politico. Tra il XVI e XVII secolo il discorso pedagogico comincia ad avere una portata e un fine essenzialmente socio-politico. La riconosciuta dignità dell'uomo sposta l'attenzione dal mondo dell'aldilà alla contingenza mondana e alle esigenze socio politiche della città. Gli stessi *studia humanitatis* e le arti liberali, in questa prospettiva, non solo competono all'uomo libero ma hanno ora l'obiettivo di liberare l'uomo, nonostante il forte legame con la componente retorica del passato. L'attenzione e l'interesse per la "vita civile" si collega alla produzione letteraria riguardo la

progettazione di comunità ideali (le Utopie). La riforma protestante, soprattutto calvinista, sottolinea lo stretto legame tra formazione cristiana e spirito civile e comunitario. Nel Seicento Comenio (Jan Amos Komenski, 1592-1670), Francois Fénelon (1651-1715) e Locke sottolineano, ognuno secondo la propria ottica specifica, questo rinnovato legame tra società, politica e educazione. Nel Settecento, con l'Illuminismo, questo paradigma diviene dominante ed egemonico: la pedagogia si costituisce intorno al proprio destino sociale e la riforma della società si struttura ed è concepita come possibile solo a seguito di una riforma del pensiero e dell'educazione. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804) sono le punte più avanzate di questo paradigma. "Le loro 'pedagogie' guardano ad una rigenerazione-rifondazione della società, il loro *thelos* è eminentemente politico" [*ibidem*, pag. 41].

Tra Ottocento e Novecento vengono realizzati i modelli pedagogici più organici di questo paradigma ad opera di alcuni dei maggiori filosofi moderni come Georg Whilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx, Auguste Comte (1798-1857) e John Dewey. Hegel influenza profondamente la riflessione pedagogica in Germania ma anche quella di altri Paesi, come l'Italia, dove si affermano forme di neoidealismo e di storicismo – Giovanni Gentile (1875-1944) e Benedetto Croce (1866-1952) – . Hegel evidenzia il legame tra la formazione (*Bildung*), la cultura e la società e ne fa il baricentro di tutto il discorso pedagogico; l'attenzione è rivolta all'apprendimento dei contenuti della cultura in termini di oggettività e universalità concettuale da compiersi attraverso il tramite delle istituzioni formative storicamente affermatesi (famiglia, scuola, società civile, Chiesa, Stato, ecc.). In Marx l'attenzione per la dimensione sociale dell'educazione si lega alle motivazioni politico-economiche che ne sono il presupposto. L'educazione, in questo senso, si presenta sempre come educazione di classe volta al mantenimento delle differenze socio-economiche, all'indottrinamento ideologico e al permanere di una classe sull'altra. La divisione del lavoro ha imposto, così, la divisione tra attività intellettuali e lavoro manuale, che risulta funzionale per il mantenimento dello *status quo.* Il reintegro delle due dimensioni sono il presupposto per una formazione "onnilaterale" e non alienata dell'individuo in una prospettiva sociale. La pedagogia, perciò, deve costantemente tenere presenti i legami con l'economia, l'ideologia e la politica e, allo stesso tempo, riconoscere la sua funzione altamente emancipativa tendente alla liberazione dell'uomo e delle sue potenzialità. Comte

assorbe completamente il discorso pedagogico nella sociologia. Ciò determina una totale dipendenza, non solo disciplinare e scientifica, ma anche nel senso dei fini dell'educazione che si risolvono interamente nella dimensione sociale (sociocrazia) e scientifico-positivistica. Dewey rappresenta una sintesi mirevole delle correnti filosofico-pedagogiche precedenti (Idealismo, materialismo storico e Positivismo) da cui trae l'assunto di base della sua teoria pedagogica, ossia lo stretto legame tra educazione/pedagogia e società. Tale principio, così, diviene esplicitamente il fondamento di una teoria pedagogica e filosofica estremamente coerente e elaborata, che ha avuto un profondo influsso su tutto il Novecento ben al di là dei confini degli USA.

"Tutta l'educazione (e quindi anche la pedagogia), per Dewey, è processo sociale, di condizionamento e di progressiva integrazione dell'esperienza, che, nell'età dell'industrialismo e della democrazia, deve rivolgersi ad incrementare i modelli, per altro tra loro isomorfi, del pensiero scientifico e della vita democratica. […]Il modello deweyano di filosofia sociale dell'educazione ha veramente dominato il Novecento, specialmente in alcune aree geografico-culturali ed in alcuni momenti, si è imposto a lungo come la "forma" più corretta del sapere pedagogico, che viene ad accentrarsi intorno ai contributi delle scienze umane fra le quali spicca e fa da guida la sociologia" [*ibidem*, pag. 43]

4. Il paradigma "antropologico-filosofico".

Il terzo paradigma (il secondo della modernità) è quello antropologico-filosofico che si sviluppa tra la seconda metà del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, soprattutto nell'ambito della cultura tedesca. Questo paradigma avrà ampia risonanza europea ma scarso successo in ambito strettamente educativo e non molto seguito sul piano della teorizzazione pedagogica, soprattutto a causa del prevalere dell'ideologia industriale-borghese, del Positivismo e del paradigma scientifico in pedagogia.

Il principio cardine e il fine di questo paradigma pedagogico è la realizzazione dell'uomo integrale, ossia di un individuo libero, autonomo e creativo le cui facoltà si sono sviluppate in modo armonico. Tale obiettivo è raggiungibile solo attraverso un processo di formazione e maturazione continua e graduale, che si svolge durante tutto l'arco della vita ed è volto ad armonizzare sensibilità e ragione. La nozione di *Bildung,* "intesa come formazione universalmente umana che si compie attraverso il contatto con

la *Kultur* e la sua complessa fenomenologia" [ibidem, pag. 48], racchiude bene in sé il senso di questi obiettivi educativi di edificazione e di crescita personale da compiersi attraverso uno stretto rapporto con la cultura e l'arte. L'arte, infatti, per il suo assetto sintetico che integra e supera in sé le opposizioni dialettiche (immaginazione/ concretezza, sensibilità/ragione, libertà/rispetto di regole, manualità/intelletto, ecc.), diviene spesso il modello educativo cui ispirarsi per realizzare pienamente le qualità che rendono l'uomo più umano e che, come potenzialità, sono insite in ogni individuo. Se già in Kant era presente *in nuce* l'ideale educativo di un io armonico da compiersi soprattutto mediante il potenziamento delle disposizioni etico-estetiche della mente, in Friedrich Schiller (1759-1805) e in Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) l'ideale diviene prettamente estetico, più esplicito e più definito nei suoi obiettivi. Nel Romanticismo, infatti, il richiamo al sentimento, al gioco, all'attività creatrice dell'io, al ruolo centrale della *Kultur* e alla funzione sintetica della ragione estetica, che già si erano parzialmente manifestate nell'Illuminismo con Rousseau, Kant e Johann Gottfried Herder (1744-1803), trovano la loro massima affermazione oltre che in Schiller e in Goethe anche in Humboldt.

Attraverso il Romanticismo questo paradigma passa alla contemporaneità seppure non in una posizione centrale, ma tuttavia come una presenza costante. Questo paradigma, infatti, si presenta con una forte componente polemica nei confronti della modernità, soprattutto degli aspetti più alienanti che derivano dalla iper-specializzazione del lavoro e dalla settorialità oggettivante con cui la scienza si approccia al mondo della vita, in un processo di reificazione che impoverisce la complessità e la ricchezza del mondo umano, sia individuale sia collettivo. La polemica è anche contro l'utilitarismo, il relativismo, l'economicismo della mentalità moderna e scientista che mercifica il sapere e lo riduce alla mera dimensione applicativa e funzionale, senza tenerne in giusta considerazione il valore formativo spirituale, antropologico, etico-estetico e storico. In questo senso il paradigma antropologico-filosofico si ritrova nello storicismo contemporaneo, ma anche in alcuni aspetti del neoidealismo (Gentile e Croce) e della scuola di Francoforte. Questo paradigma, infatti, spesso si trova connesso con una forte componente utopico-critica (come in Goethe) volta a far emergere le contraddizioni del moderno e, nello stesso tempo, a prefigurare vie di uscita per il futuro, volte a reintegrare l'uomo nella sua unità e nella sua umanità. Da questo punto di vista il

discorso diviene spesso anche politico, ma la componente politico-progettuale è sottomessa e funzionale ai principi universali che si riscoprono a fondamento dell'essere umano. La ricerca, perciò, nei suoi mezzi e nelle sue conclusioni non può che essere filosofica, critica e teoretica, volta alla identificazione di elementi axiologico-antropologici universali, che possano fungere da principi fondativi e regolativi per formare un uomo nuovo e una società che gli si confaccia; l'obiettivo però non è tanto storico-contingente, né politico, né applicativo ma antropologico, ossia volto a connotare la specificità umana nella sua universalità sia come esistenza individuale sia come comunità sia, infine, come specie.

"Il loro centro focale [delle pedagogie che si ispirano al paradigma antropologico-filosofico] *è l'uomo, visto nella sua dimensione esistenziale e nel suo orizzonte sociale e culturale, di cui viene teoreticamente elaborata una dimensione integrale e armonica, che deve fungere da criterio progettuale e regolativo in vista di un cambiamento radicale della civiltà"* [*Ibidem*, pag. 51]

Un simile atteggiamento si mostra, per principio, contrario a qualsiasi determinismo e riduzionismo e si contrappone, quindi, in chiave polemica ai riduzionismi economici, scientifici, sociali, culturali, ecc., di matrice moderna e contemporanea nei confronti dei quali questo paradigma si determina nella sua specificità e nella sua attualità. Nell'ambito della filosofia dell'educazione l'esito più recente di questo paradigma è la "pedagogia della differenza" che, trovando in Nietzsche, in Marx e in Freud i suoi referenti teorici ideali, riafferma con forza il valore della filosofia per il discorso pedagogico e il suo imprescindibile compito antropologico e axiologico.

5. Il paradigma "scientifico".

Il quarto paradigma, il terzo della pedagogia moderna, è quello scientifico. Questo paradigma ha mutato profondamente l'assetto teorico/pratico della pedagogia e ne ha ridefinito completamente i metodi, gli ambiti, la struttura logico-epistemologica e argomentativa. Nello stesso tempo occorre sottolineare come l'accostamento della pedagogia al paradigma scientifico sia stato caratterizzato da un itinerario complesso, non omogeneo e non lineare che, da un lato, si è tradotto in un'assunzione acritica dei parametri di scientificità di tipo matematico-sperimentali e, dall'altro, in un rifiuto netto

di questi stessi canoni di scientificità e nella ricerca di una specificità epistemologica disciplinare più consona al discorso pedagogico e alle sue caratteristiche intrinseche (implicazioni axiologiche, oscillazione tra teoria e prassi, legame forte con la politica e la contingenza storico-sociale). In entrambi i casi, e nelle possibili posizioni intermedie, il paradigma scientifico ha consentito alla pedagogia di mettersi al passo coi tempi e di sfuggire alle pastoie della metafisica e della predica religiosa e retorica e, nello stesso tempo, ne ha reso controllabili intersoggettivamente gli assunti, ampliandone la credibilità e inserendola a pieno titolo tra le scienze sociali e umane. La pedagogia, infatti, ha faticato nel corso della storia a distinguersi come disciplina autonoma e per secoli è stata totalmente assorbita ed inclusa nella riflessione filosofica, di cui costituiva un'ancella secondaria. Un rapido sguardo ai paradigmi fin qui analizzati evidenzia questo forte legame con la riflessione filosofica, anche se è sempre opportuno distinguere tra teorie filosofiche di impianto critico-ermeneutico e storico, da quelle metafisico-religiose e dogmatiche.

La filosofia costituisce una componente fondamentale del discorso pedagogico ancora oggi e, anzi, ha avuto un ruolo fondamentale nel riconoscimento della specificità del discorso pedagogico nei confronti del paradigma scientifico. Infatti la pedagogia, attraverso il rapporto dialettico che intrattiene con, e tra, la filosofia e la scienza, ha potuto emergere nei suoi caratteri peculiari (epistemologici, axiologici e storico-ermeneutici) e scampare al rischio di essere smembrata nelle varie scienze dell'educazione o assorbita nelle altre scienze sociali. Il che sarebbe stato un paradosso dato che è stata la scienza ad averne determinato l'autonomia disciplinare dalla filosofia. Il rapporto complesso tra scienza e filosofia all'interno del discorso pedagogico è evidente fin dall'affermarsi della scienza come branca separata del sapere. Nel Seicento, infatti, mentre la scienza si andava definendo secondo il modello galileiano e, verso la fine del secolo, newtoniano (i *Principia* sono pubblicati nel 1687), e, poi, ancora nel corso del Settecento, il paradigma scientifico è filtrato nel discorso pedagogico, in prima istanza in modo timido e parziale, essenzialmente attraverso i filosofi e la riflessione filosofica in ambito gnoseologico e epistemologico. Cartesio e Locke, da opposti fronti come si è detto, si richiamano al discorso scientifico, l'uno evidenziandone la razionalità deduttiva di tipo logico-matematico e l'invarianza del metodo, l'altro la validità euristica, non priva di limiti, e la componente induttiva e

empirica. Soprattutto Locke con il richiamo all'osservazione, al sensismo e all'empirismo, che costituiscono il fondamento del suo modello mentale, introduce anche in pedagogia una componente fondamentale: l'osservazione e la "verifica" delle teorie. Ciò si traduce in una rinnovata attenzione per le capacità psico-fisiche dell'educando e per le sue specificità cognitive, ma anche nel riconoscimento del ruolo fondamentale dell'esperienza diretta del fanciullo per la sua formazione e per l'apprendimento.

Nel Settecento, con l'Illuminismo, il paradigma scientifico si impone con più decisione. Con Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), Rousseau e Julien Offroy de La Mettrie (1709-1751) si impone una concezione costruttiva della mente che, pur essendo astratta e formale, essenzialmente filosofica, anche se di matrice naturalistica, materialista, sensista ed empirista, si fonda sui "dati" della sensazione. In questo contesto si afferma lo *status* dichiaratamente "scientifico" della pedagogia, o sarebbe meglio dire, si impone un'immagine di scientificità, filtrata attraverso la riflessione epistemologica dei filosofi, che funge da paradigma anche per il sapere pedagogico. Il medico e scienziato Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838), imbevuto di filosofia sensistica e fervente ammiratore di Locke e Condillac, proietta più decisamente il discorso pedagogico in un ambito scientifico e "osservativo-sperimentale". Egli, infatti, iniziatore della pedagogia speciale e dell'otorinolaringologia, spende molti anni e energie nel tentativo di far recuperare a Victor, *il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*[33], le sue capacità cognitive e emotive compromesse da un lungo periodo di isolamento in una fase critica dello sviluppo ontogenetico. Il paradigma scientifico, quindi, si afferma in pedagogia:

"*Rousseau* [ne individua] *'l'oggetto formale' (il bambino e la sua evoluzione attraverso età differenziate e interconnesse) e lo statuto di scienza antropologico-sociale, connessa ad un'analisi della società e allo studio della 'morale' dell'uomo; Condillac-Itard pongono in luce alcuni meccanismi della mente, i processi di apprendimento e il loro andamento dal semplice al complesso, dal sensibile all'astratto"* [*ibidem*, pag. 56].

Nell'Ottocento, con l'affermarsi del Positivismo e dopo la breve interruzione del Romanticismo, la pedagogia si trova sempre avvinta al paradigma scientifico, tanto che si comincerà a parlare della "pedagogia come scienza". Johann Friedrich Herbart (1776-

[33] Jean-Marc Gaspard Itard, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron … cresciuto nei boschi come un animale selvaggio*, introduzione di P. Massimi, Roma, Armando, 2009.

1841), pur evidenziando la dipendenza della pedagogia nei confronti della psicologia, sviluppa una serie di principi e di ricerche volte a emendare la pedagogia dai suoi retaggi filosofici, indirizzandola verso un tipo di ricerca empiricamente fondata. Nel periodo immediatamente successivo inizia la speciazione della pedagogia come campo di ricerca autonomo, processo che, sviluppatosi nell'Ottocento, si definirà meglio nel corso del Novecento, soprattutto grazie all'opera di molti pedagogisti di formazione medico-biologica o con una preparazione scientifica. Costoro spesso sostengono a vario titolo l'attivismo pedagogico e le loro ricerche e teorie concorrono all'affermarsi anche in pedagogia di un atteggiamento di ricerca fondato sulla verifica empirica degli assunti teorici e sulla "sperimentazione". In questa prospettiva è possibile tracciare un filo rosso che da Itard, passando per il suo allievo Edouard Seguin (1812-1880), giunge in pieno Novecento alla "pedagogia scientifica" di Maria Montessori (1870-1952), la quale non solo riconosce il suo debito teorico nei loro confronti, ma li annovera tra i fondatori della pedagogia sperimentale[34]. Herbert Spencer (1820-1903), Roberto Ardigò (1828-1920) e la stessa Montessori guardano ad una "pedagogia scientifica" che affondi le sue radici nella fisiologia, nella teoria dell'evoluzione e nella sociologia e che si richiami ad un'analisi sperimentale dei processi educativi. Tale sperimentazione verrà definita meglio in anni appena successivi da Alfred Binet (1857-1911), Ovide Decroly (1871-1932) e Edouard Claparède (1873-1940).

Questo processo, però, ha comportato un irrigidimento del discorso pedagogico: la pedagogia scientifica del Positivismo ha finito per impantanarsi nello scientismo e ha determinato una sostanziale perdita di autonomia, così faticosamente ottenute dalla filosofia, e una subalternità del discorso pedagogico nei confronti delle "scienze maggiori" e/o un assorbimento nelle scienze biologiche (fisiologia, medicina, neurologia) e sociali (psicologia, sociologia). Queste discipline, nel tentativo di fondare la pedagogia su più solide basi scientifiche e emanciparla dai suoi retaggi filosofici e metafisico-dogmatici, soprattutto nella seconda metà del Novecento e in particolare negli anni Sessanta, hanno operato una vera e propria espropriazione nei suoi confronti e hanno rischiato di dissolvere il problema educativo nella sua globalità e unicità, destrutturandolo e parcellizzandolo in una miriade di scienze dell'educazione. La pedagogia, in questo modo, ha rischiato di ridursi a mero processo tecnico-didattico di

[34] Confronta *L'introduzione* di P. Massimi in J. Itard, *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron … cresciuto nei boschi come un animale selvaggio*, Roma, Armando, 2009, pag. 10-11.

miglioramento dell'istruzione e delle pratiche di insegnamento-apprendimento, senza interrogarsi in maniera critica ed esplicita sui contenuti, le esperienze e i valori che si vogliono trasmettere e a quale fine. La ricerca di una maggiore scientificità ha reso il discorso pedagogico più povero e meno capace di incidere sul piano dei valori. Tuttavia questo tentativo riduzionista era volto a fare della pedagogia una disciplina pienamente autonoma, con un riconosciuto statuto epistemologico. Si è creduto, infatti, che se si fosse riuscito a rendere gli enunciati, le teorie e i risultati della ricerca pedagogica meno aleatori, più autonomi dalla filosofia di stampo dogmatico, dalla predica religiosa e moralistica e dagli interessi economico-politici, ciò avrebbe consentito una sua maggiore incidenza sull'organizzazione effettiva dell'educazione e una maggiore controllabilità, misura e correzione del processo educativo stesso. Insomma spogliando la pedagogia della dimensione filosofico-retorica, etico-utopica e ideologica si sarebbe, per converso, aumentato il suo contributo per il miglioramento della stessa realtà sociale, culturale e storica. Da un certo punto di vista, infatti, la ricerca scientifica e l'assunzione di un paradigma scientifico di tipo neopositivista ha permesso alla pedagogia di liberarsi dei lati più arcaici (dogmatico-religiosi, tradizionalistici, retorico-paternalistici) che la caratterizzavano, ancorandola ai principi della "verifica empirica" e del metodo scientifico (osservazione-ipotesi-verifica). Essa ha consentito alla pedagogia, per alcuni ambiti particolari, di costruire procedure valide per una corretta "misurazione" e valutazione dei "dati" e dei risultati scolastico-educativi sul piano quantitativo e su quello qualitativo. Ciò ha reso la pedagogia un sapere meno aleatorio, meno dipendente da giudizi di valore di stampo ideologico, religioso, metafisico, retorico e più capace di presentarsi come sapere per la pratica sia nel senso di prova "empirica" delle ipotesi e delle metodologie didattiche, sia sul piano della realizzazione concreta di progetti innovativi che hanno confermato la loro validità.

Il ricorso a strumenti intersoggettivi di controllabilità e lo sviluppo di tecnologie efficaci hanno ampliato le possibilità di successo della prassi educativa concorrendo, ad esempio, a una più corretta definizione del curricolo e degli obiettivi didattici, a una più organica programmazione, con particolare riguardo a una precisa determinazione delle fasi temporali, e a migliorare le pratiche comunicative, quelle didattiche e quelle concernenti la valutazione. Il risultato negativo di questa epurazione, però, è stato quello di aprire un *vulnus* teorico e nella *praxis* educativa. Infatti al contrario di ciò che ci si

aspettava tale vuoto, spesso, è stato riempito dell'ideologismo più marcato e acritico; ha consentito alle esigenze politiche, sociali e, soprattutto, economiche di dettare le regole, i fini e gli obiettivi dell'educazione, generando e favorendo un sostanziale asservimento della scuola e dell'educazione ai poteri forti e privando gli individui degli elementi indispensabili per difendersi dai "persuasori occulti".

Lo sviluppo delle capacità critiche, di un pensiero razionale e dialettico, aperto al dialogo democratico e al confronto, è un obiettivo altrettanto importante, e forse più importante, dell'aumento dell'efficienza e dell'efficacia delle tecniche didattiche, inclusi i corrispettivi miglioramenti tecnologici o il miglioramento nei risultati raggiunti nel livello di conoscenze dagli studenti. Tali obiettivi però vengono necessariamente messi da parte da una ricerca pedagogica che si concentra solo sui risultati misurabili e rilevabili con metodi scientifici e docimologicamente "oggettivi", oppure che ritiene di sua competenza il solo miglioramento delle tecniche di insegnamento-apprendimento. Da qui il recupero da parte della pedagogia del suo originario assetto filosofico senza però ricadere nel dogmatismo, ma accentuando il suo carattere critico, pluralista e ermeneutico, che fa della multidisciplinarità, interdisciplinarità e trasdisciplinarità un elemento di forza, indispensabile per interpretare la complessità del fatto educativo nelle sue molteplici dimensioni (cognitiva, sociale, relazionale, valoriale, teleologica, etica, economica, politica, storica, ecc). Questo recupero di temi e suggestioni filosofiche ha comportato anche la ricerca di una nuova e diversa scientificità, che in linea con le tendenze epistemologiche attuali, popperiane e post-popperiane, riconosce la validità delle ricerche in campo sociale ed educativo sulla base dei principi "morbidi" di "verità" e "oggettività" e contemporaneamente ha favorito l'utilizzo e la riscoperta di metodologie e categorie filosofiche tratte dalla fenomenologia, dall'ermeneutica, dall'indirizzo critico di ispirazione marxista, dall'esistenzialismo e dalla filosofia analitica e post-analitica.

6. Il paradigma "epistemologico-metateorico".

Questo riaffacciarsi nel discorso pedagogico della filosofia, non-dogmatica né metafisica ma critica e storico-ermeneutica, ha comportato per la pedagogia, a partire almeno dalla fine degli anni Sessanta, un'analisi di tipo epistemologico e metateorico

volta alla ridefinizione e alla determinazione consapevole della specificità disciplinare della pedagogia e a evitare qualsiasi tipo di sudditanza epistemologica o teorica nei confronti delle altre scienze o della stessa filosofia. Il quinto paradigma della pedagogia (quarto dell'epoca moderna) individuato da Cambi consiste proprio in questa ricerca di tipo "meta" volta alla determinazione della struttura profonda del discorso pedagogico e alla determinazione del suo congegno argomentativo, scientifico, logico-epistemologico, filosofico e storico critico.

Lo stesso Cambi si fa promotore di un modello di pedagogia che si inserisce all'interno del paradigma metateorico connotato in senso ermeneutico che si caratterizza per una forte tensione radicale e per una decisa valenza utopica. Si tratta di un approccio volto a indagare tanto gli aspetti logico-formali quanto gli aspetti trascendentali, strutturali e regolativi della pedagogia. L'obiettivo è quello di comprendere il complesso "congegno" del discorso pedagogico, ossia l'insieme delle sue dimensioni costitutive/invarianti, che – vale la pena anticiparlo – sono individuate nelle tre dimensioni dell'Ideologia, della Scienza e dell'Utopia. Si delinea quindi l'esienza di un'analisi del discorso e del sapere pedagogico che sappia disarticolare e far emergere i suoi stessi presupposti, attraverso l'uso rigoroso di una pluralità di modelli d'indagine, logico-formali ma anche dialettici, ermeneutici, ecc. Sul piano teoretico ne risulta un'indagine che tende a utilizzare lo strumento della dialettica (intesa non in senso metafisico, ma critico-ermeneutico e metodologico) per sfuggire ai riduzionismi e allo scopo di coniugare, senza ricercare sintesi impossibili da realizzarsi, gli aspetti più teoretici e formali con quelli legati all'antropologia, alla storia, alle ideologie e agli stessi processi di costituzione dei saperi:

"Una metateoria ermeneutica [...] si rivolge alle strutture costitutive e regolative di una disciplina, ma dentro il suo tracciato storico, dentro il suo divenire interagente con la totalità della cultura (in senso disciplinare e in senso antropologico). Le strutture a cui guarda sono strutture di senso, capaci di caratterizzare il sapere (quel sapere) in una data epoca storica e che ne costituiscono gli elementi di unità sostanziale, di organicità e di regolatività più profonda, in quanto inerenti al suo significato culturale piuttosto che a quello strettamente logico." [*bidem*, pag. 105].

In effetti questo esito metateorico si sviluppa in considerazione della difficoltà per la pedagogia di riconoscersi univocamente all'interno degli stretti confini di un unico quadro paradigmatico. L'iper-complessità del discorso pedagogico, per usare

un'espressione di Alberto Granese, uno dei protagonisti di questa svolta epistemologico-metateorica, insieme al suo carattere interdisciplinare e alle molte opposizioni e antinomie che lo caratterizzano (teoria/prassi, filosofia/scienza, critica-utopia/socializzazione-mantenimento dello *status quo*, axiologia/tecnica, ecc.) sono conseguenti alla compresenza dei diversi paradigmi di riferimento e dei molti modelli pedagogici che in essi si inseriscono. Come si è visto, infatti, è piuttosto usuale in pedagogia che uno stesso autore inserisca le sue teorie e argomentazioni in quadri teorici diversi, ossia si richiami a più paradigmi contemporaneamente, anche se di solito è solo uno ad avere una posizione egemonica.

Pensare la pedagogica come un'operazione meta-riflessiva e metateorica comporta, preliminarmente, un'indagine sullo statuto e sulle forme che la teorizzazione assume nell'ambito del discorso pedagogico. La teorizzazione, conformemente a quanto sostenuto dall'epistemologia contemporanea, è il centro di ogni discorso scientifico, un elemento cruciale della sua costruzione. L'epistemologia post-popperiana, come si è visto, ha evidenziato la difficoltà, persino per le scienze naturali e fisiche, di definirsi interamente su parametri denotativi, logico-metodologici e sperimentali che non tengano conto dei presupposti, insiemi di regole e paradigmi alla base di ogni disciplina scientifica, che si determinano anche secondo modalità storico-sociali. L'indebolimento dei concetti di verità e oggettività scientifica è il punto di arrivo di questo processo di approfondimento teorico in ambito scientifico. Le scienze umane, per il loro oggetto specifico di indagine, si caratterizzano per una teorizzazione che, per quanto intensa, risulta molto più aleatoria, debole, fortemente ipotetica e spesso troppo generale rispetto alle scienze naturali che hanno una maggiore capacità di "controllo", di "verifica" delle teorie e di "ripetibilità" degli esperimenti.

Tra le scienze umane la pedagogia ha uno statuto epistemologico ancora più problematico: la sua teorizzazione, infatti, lo si è visto dall'analisi dei paradigmi, risulta endemicamente complessa, caratterizzata dall'immanenza della prassi, dalla filosoficità e dall'interdisciplinarità. Ragioni per le quali la pedagogia non può assumere acriticamente le altre scienze (naturali o umane) come modello, ossia non può desumere da esse il suo statuto epistemologico ma deve cercare di costruirsi su nuove basi. Tale operazione di ricostruzione si presenta come "teoria della teoria", ossia ha i connotati dell'indagine epistemologico-metateorica volta a determinare la specificità del discorso

pedagogico mediante l'assunzione consapevole delle sue idiosincrasie disciplinari, ossia di quegli elementi di debolezza che, lungi dall'essere occasionali e eliminabili, ne sono costitutivi. Il pluralismo è connaturato all'essenza del discorso pedagogico anche per ciò che concerne i modi diversi in cui la teorizzazione pedagogica si può strutturare. Cambi riconosce tre modalità principali in cui la teoresi si svolge nell'ambito pedagogico: essa di volta in volta si configura come "scienza empirica dell'educazione", come "filosofia dell'educazione" e, in senso proprio, come "epistemologia/metateoria". Queste tre tipologie sono intrinsecamente connesse alla storia della disciplina e ai vari paradigmi pedagogici che la caratterizzano.

"Infatti alle 'forme' della teoria (agli aspetti che essa deve assumere in campo teorico-pedagogico) corrispondono, in generale, i 'paradigmi' del sapere pedagogico tracciati dalla evoluzione della modernità. Scienza, filosofia (metafisica, politico-sociale, antropologica) ed epistemologia/metateoria sono, ad un tempo, i caratteri dominanti a livello storico come a livello teorico. E ciò non avviene a caso, poiché i due percorsi sono strettamente interconnessi o, meglio, sono due modi di guardare allo stesso fenomeno: della crescita-trasformazione-complicazione di un sapere [la pedagogia] *nell'ambito della modernità, della quale oggi dobbiamo raccogliere i frutti e il senso, proprio nel momento in cui sta, forse, per essere oltrepassata e quindi per essere radicalmente rinnovata".* [*Ibidem,* pag.73]

La scienza empirica dell'educazione si connette al paradigma scientifico e traduce il discorso pedagogico in chiave empirica e/o sperimentale; è volto, nei limiti della complessità e della specificità della disciplina, a fissare una dimensione nomologica che renda possibile una spiegazione e una "previsione" dei vari fenomeni educativi.

" 'Scienza empirica dell'educazione' (come è stata definita da Brezinka o Laporta) che guarda alla elaborazione di 'teorie dell'educazione' (da non confondere con le 'teorie pedagogiche' che fanno capo alla filosofia dell'educazione), settoriali e parziali, definite, costruite a livello sperimentale (per quanto possibile) e sottoposte al regime della logica della ricerca scientifica". [*Ibidem* pag. 71]

Del resto alla fine degli anni Sessanta, quando la pedagogia sembra essersi parcellizzata in tante scienze dell'educazione, il problema non è più quello di sostenere la scientificità della pedagogia, bensì quello di individuare, ordinare e classificare le varie scienze dell'educazione. Aldo Visalberghi (1919-2007) in *Pedagogia e scienza dell'educazione* (scritto in collaborazione con Benedetto Vertecchi e Roberto Maragliano) pubblicato nel 1978, in linea con questa prospettiva propone una "enciclopedia" del sapere pedagogico che, pur riconoscendo l'unità della pedagogia per

indicare l'approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi, di fatto riconosce questa suddivisione e si propone di ordinare i quattro settori intorno ai quali si sono sviluppate le scienze dell'educazione: il settore psicologico, che riguarda la conoscenza dell'allievo e i processi di apprendimento (psicologia dell'educazione, evolutiva, sociale, etc.); il settore sociologico, che riguarda lo studio del rapporto scuola-società (sociologia generale, dell'educazione, della conoscenza, etc.); il settore metodologico-didattico, che riguarda lo studio dei mezzi, metodi e strumenti dell'educazione (tecnologie educative, teorie sulla programmazione e sulla valutazione scolastica, etc); il settore dei contenuti, che riguarda invece l'analisi delle discipline di insegnamento e della conoscenza in generale (storia della materia specifica, epistemologia generale e genetica). L'approccio di Visalberghi non è tuttavia ingenuo: accanto alla componente scientifica egli riconosce quella filosofica, che deve confrontarsi con i fini ultimi dell'educazione e con i fini-mezzo del processo educativo. In questo modo, sulle orme di Dewey, l'analisi epistemologica del discorso pedagogico se da un lato assume i connotati di una ricerca rivolta a determinare l'assetto scientifico della pedagogia, dall'altro non elide i legami con la filosofia e tende a ristrutturarsi e ridefinirsi su nuove basi teoriche volte a determinare lo specifico della pedagogia, ossia assume i connotati di una metateoria epistemologica.

Altri protagonisti di questa trascrizione in senso empirico-scientifico della pedagogia sono, solo per citarne alcuni, J. Piaget, Francesco De Bartolomeis (1918), Raffaele Laporta (1916-2000), Gaston Mialaret (1918), Wolfgang Brezinka (1928), ecc. In un certo senso la teoresi pedagogica intesa come scienza empirica dell'educazione ha superato l'unidimensionalità scientista del paradigma scientifico e si è confrontata in maniera riflessiva con le problematiche epistemologiche e filosofiche del discorso pedagogico. Da un lato quindi gli autori citati, e i molti altri non citati, si inseriscono su un piano di teorizzazione che comprende anche l'epistemologia/metateoria e la filosofia dell'educazione, dall'altro, però, concerne un ambito che rimane ristretto, volto alla determinazione di ciò che è verificabile; anche l'attenzione rivolta ai fini educativi si incentra sui fini-mezzi (per esempio la motivazione all'apprendimento) più che sui fini-valori che hanno uno statuto socio-culturale e filosofico e che, comunque, entrano sempre nel progetto e nell'azione educativa e non sono riducibili alla dimensione empirica, scientifica, metodologica o epistemologica-formale. I valori-fini riguardano il

senso ultimo dell'uomo, della società, della cultura; sono dimensioni intrinsecamente filosofiche, non suscettibili di "verifica" ma, se mai, di "critica" razionale ermeneutico-filosofica, e devono confrontarsi con l'esistente, il già dato, l'istituzionalizzato e mirare ad una realizzazione, ad un possibile compimento futuro, che è anche norma per il presente. In questa prospettiva, osserva Cambi, in linea con quanto sostenuto da Brenzinka, la scienza empirica dell'educazione incentrata sui principi guida della sperimentazione, della interdisciplinarità e del controllo metodologico/approfondimento e rivisitazione critico-epistemologica, se vuole essere efficace deve limitarsi ad un ambito relativamente ristretto di oggetti, ossia a quei problemi che possono essere trattati con metodi empirico-razionali. Ciò comporta l'impossibilità per la scienza empirica dell'educazione di trattare, coerentemente con il suo *status* teorico/empirico, quei problemi più generali che riguardano l'uomo e la sua formazione, perché non può dimostrare la validità di norme e valori. Una simile indagine, infatti, anche nell'ottica pedagogica, si connota come ricerca filosofico-critica, dialettica, fenomenologica e ermeneutica. In tal senso la scienza empirica dell'educazione se si occupa dei fini-valori, e non solo dei fini mezzi, si tramuta in ideologia perché si carica

"di significati meta-empirici che sono la trascrizione idealizzata del suo status di scienza/tecnica che è si razionale, ma anche dipendente dal sistema sociale e dal potere che lo governa. Inoltre […] '*una scienza empirica dell'educazione' che tendesse a fissare i fini-valori che devono ispirare la pedagogia* […] *verrebbe a farlo incorporando quella dimensione empirica che è propria della scienza (e che è funzionale al suo progetto cognitivo di descrivere/spiegare 'ciò che è'), ma che, a livello dei valori, non si presenta altro che come ideologia: la legittimazione dell'uomo, della società, della cultura come sono (o come sono stati) e l'interdizione a guardare oltre l'esistente (e, soprattutto, contro di esso)".* [*Ibidem*, pag.81]

Tra coloro che hanno cercato di superare questa contraddizione, o meglio limitazione, insita nel discorso pedagogico, inteso come scienza empirica dell'educazione, spicca l'opera teorica di Raffaele Laporta che si è impegnato a coniugare l'esigenza della scientificità e dell'empiria con la dimensione axiologica della pedagogia. Laporta[35], infatti, ha esposto con grande forza le ragioni di una scienza empirica dell'educazione e il postulato axiologico della pedagogia che dal suo punto di vista, per noi occidentali, deve valere come un assoluto pedagogico, ossia la libertà

[35] Cfr. in: R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, 1996.

dell'educando. Le direttrici del pensiero laportiano riconoscono da un lato la fedeltà all'empirismo, in un'ottica non solo di analisi linguistica e logico-formale del discorso pedagogico ma di una epistemologia di impianto genetico-evolutivo e naturalistico-biologico, dall'altro l'opposizione all'ideologia (metafisica, religiosa, politica, culturale, ecc.), da realizzarsi proprio grazie al ricorso all'indagine scientifico-empirica, interdisciplinare, complessa e a una ricerca epistemologica capace di autocorreggersi di continuo e, quindi, non dogmatica.

La scienza empirica dell'educazione per Laporta si presenta come *paideia,* o meglio come una *paidetica*. "*La paidetica si offre quale scienza finalizzata a legare apprendimento e conoscenza alle loro radici biologiche, oltre che storiche e antropologiche* " [Frabboni; Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, 2001, pag. 96]. Centrale quindi anche per il discorso pedagogico appaiono le discipline biologiche, le neuroscienze, l'etologia, la cibernetica, oltre che la psicologia e le scienze sociali per strutturare su basi empiriche e adattive, in senso darwiniano, il processo educativo che deve assumere come categoria principe non quella dell'educazione ma quelle più definibili e circoscritte dell'istruzione e dell'apprendimento.

Gli stessi fini educativi, secondo Laporta, pur connessi con la dimensione filosofica dei valori, si devono ricavare dal confronto diretto con la pratica e la loro normatività deriva dall'analisi empirica stessa. Laporta, infatti, è convinto che la pedagogia sia intrinsecamente rivolta alla dimensione teleologica dei fini, ossia che oltre che scienza empirica essa sia anche paidetica. L'assetto etico, valoriale e l'attenzione alla dimensione futura e progettuale ne costituiscono sempre i presupposti e gli esiti.

In pedagogia qualsiasi pretesa di operare ricerche sperimentali neutre, ossia avulse da qualsiasi commistione con la problematica etico-valoriale dei fini, è fondamentalmente falsa. Tuttavia la pedagogia deve sfuggire alle pastoie metafisiche e ai pericoli di una ideologizzazione politica, storica, culturale, ecc., per strutturarsi come scienza empirica che abbia nella pratica scolastica la sua validazione, ma che nel contempo si interroghi in modo critico e problematico sui fini dell'educazione stessa. Tale operazione va compiuta contemporaneamente su due fronti: l'elaborazione teorica e la realizzazione pratica, seguendo una processualità critico-riflessiva, per cui la teoria guida la pratica e la pratica corregge la teoria, in un' ottica che abbia nei fini e nei valori esplicitamente definiti una guida normativa e rivedibile. In sostanza anche i valori-fini,

secondo Laporta, si ricavano dalla ricerca empirica. In questo modo, però, come si è accennato, i fini che si ricavano sono solo strumentali, ossia sono fini-mezzo. La filosofia dell'educazione è un momento di riflessione globale sul discorso pedagogico che prende in esame sia gli aspetti axiologico-normativi sia quelli fondativi epistemologici. I paradigmi alla base di questo tipo di teoresi pedagogica sono essenzialmente quello socio-politico e quello antropologico-filosofico, tuttavia la filosofia dell'educazione per la sua generalità di interessi è di difficile catalogazione e attraversa, quindi, in maniera trasversale tutto l'asse dei cinque paradigmi pedagogici. Nell'epoca contemporanea si configura da un lato come filosofia dei valori e dall'altro come discorso metateorico/epistemologico. La scienza empirica dell'educazione, infatti, ha sottratto al suo campo di indagine tutti gli aspetti "tecnici", didattici, ma anche quelli concernenti i fini-mezzi, ossia circoscrivibili ad uno specifico contesto storico culturale (formare il cittadino in una data società) o disciplinare (aiutare l'apprendimento di alcune discipline, formare "il gusto estetico", ecc.) o cognitivo (favorire il sorgere di capacità critico-riflessive, metacognitive, ecc.). La filosofia dell'educazione, perciò, si occupa dei fini-valori, quelli che non possono essere ridefiniti in modo empirico e fattuale-operativo, che hanno una valenza intrinsecamente filosofica, che si dispiegano a partire da una *Weltanschauung,* cioè da una scelta axiologica, che va giustificata e "universalizzata" criticamente attraverso un processo di analisi dialettica dei punti di vista (storica e argomentativa), seguendo una razionalità ermeneutica, comprendente, volta alla definizione del senso ultimo di ciò che è l'uomo, la società e la cultura.

La ridefinizione, in senso epistemologico e metateorico, della pedagogia come sapere e come discorso è l'altra dimensione, ugualmente determinante, di cui si occupa la filosofia dell'educazione. Anche in questo caso l'analisi si svolge su basi razionali e critiche che privilegiano lo strumento filosofico più che quello scientifico e empirico. Secondo Cambi a questo punto il problema diventa vedere quale tipo di filosofia deve affrontare questi aspetti axiologici e autoriflessivi della pedagogia. Il rifiuto della filosofia di impianto dogmatico, metafisico-speculativo e spiritualista, come si già detto, è conseguenza diretta della complessità e problematicità del sapere pedagogico che necessita di una filosofia critica, che sfugga all'unidimensionalità, che sia capace di problematizzare prima ancora di trovare soluzioni e che sia rivolta a sondare la fenomenologia dell'impresa educativa piuttosto che ad assegnare aprioristicamente un

senso. L'accento è rivolto alla critica, da compiersi in senso storico, logico, fenomenologico, ideologico; al rigore dell'argomentazione razionale che si fondi non solo su un impianto formale-logico-linguistico ma anche su analisi storiche, comprendenti, ermeneutiche; sui fini-valori che devono valere quale norma regolativa, fulcro della progettazione educativa, rivolti al "dover essere" ma dialetticamente connessi in maniera articolata con i valori della cultura e della tradizione di appartenenza in un certo contesto storico di cui bisogna tener conto, sempre, per non incorrere nell'ideologizzazione e nelle chiusure paradigmatiche. Valori che, come si è accennato in precedenza, si articolano in sistemi gerarchici, entrano in competizione dialettica, sincronica e storica, si connettono all'esistente, alla tradizione e, nel contempo, si rivolgono al possibile, al trascendente, all'Utopia.

La negazione della normatività del valore e dei fini-ultimi, cui la pedagogia come la politica e l'etica è necessariamente connessa, è un'operazione per certi versi impossibile e per altri pericolosa perché, lungi dall'eliminare l'ideologizzazione del valore e il conflitto che ne deriva, comporta un'assunzione surrettizia, acritica, quindi ideologica, dei valori stessi. Dal lato opposto la scelta dei valori guida, sempre condizionata storicamente, culturalmente e dalla tradizione, sono un atto di decisione, di responsabilità e di fedeltà che deve essere consapevole dei condizionamenti e, nello stesso tempo, trovare delle giustificazioni razionali, oltre che storico-culturali, per la loro sostenibilità. Ciò comporta anche la capacità di mettere tra parentesi il già dato, l'esistente, per proiettarsi in una dimensione futura che prefigura la piena realizzazione del valore, il suo strutturarsi come progetto compiuto per l'umanità e la società, ossia su un piano che si presenta come realizzazione dell'Utopia.

Ogni valore, quindi, ha sia una valenza "assoluta" e utopica, sia una valenza storica, connessa alla particolare situazione socio-culturale, economica, di classe, biografica, ecc., di chi lo assume come guida. Il riconoscimento del modo in cui sul piano fenomenologico avviene la scelta dei valori è già un'indicazione su quali valori sono da preferire nell'attuale situazione storica. Cambi, infatti, sottolinea come la relatività del valore comporti una riduzione del *polemos* a vantaggio di un atteggiamento irenico e tollerante. La lotta senza quartiere tra i valori, e di conseguenza tra le persone che ne sono sostenitrici, può relativizzarsi, cedere il passo a un atteggiamento comprendente. La fedeltà alle proprie scelte valoriali si può coniugare con il rispetto delle altrui vedute

e confrontarsi criticamente con la diversità. Valori antropologici (libertà, responsabilità, costruzione esistenziale) e quelli irenico-utopici (pace, tolleranza, collaborazione) diventano quindi i valori guida della pedagogia contemporanea anche nell'attuale epoca di crisi, caratterizzata dalla morte/inasprimento delle ideologie, dal mito dell'*ego,* dall'etica dei consumi, dalla stessa crisi del soggetto impelagato nella sua perdita/ricerca di identità e da un sempre crescente disordine esistenziale. Nietzsche, Heidegger, alcuni aspetti del marxismo, la scuola di Francoforte diventano gli autori e le teorie filosofiche di riferimento per un "cambiamento radicale" della civiltà, nel tentativo/speranza di ridefinirla e rifondarla su nuove gerarchie di valori. La pedagogia si organizza su queste nuove basi ad esempio nel problematicismo pedagogico di Giovanni Maria Bertin (1912-2002), con i richiami a "costruire l'esistenza" e a guardare a un futuro antropologicamente connotato, ma anche, su un fronte più connotato in senso epistemologico/scientifico, in Lamberto Borghi (1907-2000) e in Visalberghi con i loro richiami alla pace, alla tolleranza e alla collaborazione internazionale.

Permangono, certo, concezioni del mondo tradizionali con i loro valori dogmatici, circolano ideologie sostenitrici di valori autoritari e acritici o, anche, cripto-ideologie tecnocratiche che, presentandosi come una realtà di fatto e non come una scelta, sottendono una ben precisa scelta di valori (il progresso, il dominio della natura, l'efficienza, l'economicità, la flessibilità, "l'uomo a una dimensione", ecc.). Tali valori, però, secondo Cambi non possono essere scelti come guida normativa del discorso pedagogico perché non reggono alla critica razionale e filosofica e risultano diametralmente opposti all'assetto stesso, plurale e complesso, del discorso pedagogico e sono, quindi, poco consoni alla progettazione esistenziale, mentre

"la scelta di valori critico-utopici rispecchia più adeguatamente questa ottica della filosofia dell'educazione attuale che la salda alla progettazione di 'nuovi ordini' e di nuove forme-di-vita, lontani e difficili, problematici e sottoposti allo scacco che essi siano. […] *non si tratta soltanto di operare uno schieramento di fedeltà, di 'giurare' su dei valori, ma di comprenderli, di motivarli e di argomentarli e quindi di sottoporli a quel vaglio critico che opera secondo il telos della radicalità/radicalizzazione"*. [*Ibidem*, pag. 90].

7. *"Il congegno del discorso pedagogico".*

Come si è visto sia la scienza empirica dell'educazione sia la filosofia dell'educazione spesso sconfinano dal loro campo specifico di indagine e vanno a confluire in un tipo di teorizzazione di secondo livello che fa della teoria stessa l'oggetto delle sue critiche e analisi. Questo ambito teoretico si presenta da un lato come epistemologia dall'altro come una metateoria. Effettivamente non esistono degli steccati precisi tra i diversi tipi di teoresi pedagogica e le sovrapposizioni, contaminazioni, integrazioni, intersezioni sono piuttosto frequenti nell'ambito della pedagogia contemporanea. Tuttavia attribuire alla metateoria lo statuto di paradigma significa fare di questa analisi di secondo livello non qualcosa di occasionale, ma il fulcro stesso del discorso pedagogico sia per ciò che concerne l'aspetto più squisitamente teorico-epistemologico sia pratico, nel senso di fungere da guida per la progettazione e realizzazione didattico-educativa.

Come evidenzia la denominazione duale "epistemologico/metateorico", sono due le modalità mediante le quali si può declinare questo paradigma, ossia i modi specifici in cui si può sottoporre a indagine il discorso pedagogico prendendo in esame le forme teoriche che lo costituiscono, la sua struttura logico-argomentativa, il suo modo specifico di fare/essere scienza, il suo senso, ecc. L'indagine epistemologica è rivolta a determinare la validità della teorizzazione pedagogica e a giudicare circa il suo assetto scientifico, i suoi fondamenti gnoseologici, metodologici e procedurali che ne costituiscono l'unità come sapere specifico; analizza e valuta la portata del suo congegno logico-argomentativo, le sue specifiche modalità inferenziali e dimostrative che si connettono alla possibilità/impossibilità di operare generalizzazioni fondate a partire dal riconoscimento del nesso causale "fatti"/teorie, ipotesi/verifica, descrizione/spiegazione.

L'epistemologia pedagogica può presentarsi in diverse forme: in un primo caso, già preso in esame nelle pagine precedenti, può semplicemente assumere i canoni di scientificità di altre discipline (quantitativo-nomologici tipici delle scienze naturali o più deboli, ideografici e connotati in senso ermeneutico, tipici delle scienze umane). In questo caso la pedagogia perde il suo assetto disciplinare specifico e risulta largamente dipendente dai paradigmi di scientificità che gli vengono imposti dall'esterno. Questa dipendenza epistemologica può tradursi per la pedagogia nel rischio di venire

"assorbita" completamente in altri ambiti e discipline scientifiche; sul piano dei risultati teorici e pratici, però, l'eventualità di questa perdita di identità può conciliarsi anche con un certo successo in alcuni ambiti ristretti e con un considerevole incremento di conoscenza. L'affermarsi del paradigma scientifico di stampo positivista, come si è visto, ha effettivamente reso l'epistemologia pedagogica parassitaria nei suoi confronti e si è presentato il rischio concreto della dispersione del discorso pedagogico sia nel senso di assorbimento in altri campi (sociologia, psicologia, biologia, ecc.) sia dello "spezzettamento" in tante scienze dell'educazione. Su un altro versante l'epistemologia pedagogica si è andata definendo come ricerca rivolta alla determinazione di principi metodologici, logico-formali, argomentativo-linguistici, ecc. specifici e idiosincratici caratterizzanti il discorso pedagogico e tali da individuare, senza ambiguità o riduzionismi, il suo modo particolare di fare e essere scienza. In questo processo hanno avuto un ruolo cruciale, a partire degli anni Sessanta, da un lato la "liberalizzazione" dell'epistemologia ad opera di Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos e dall'altro l'affermarsi delle teorie dei giochi linguistici e del significato come uso del secondo Wittgenstein e l'influsso della filosofia analitica e post-analitica.

L'epistemologia pedagogica, quindi, ancora parzialmente legata alla logica neo-positivista e alla filosofia analitica si è andata strutturando come un'analisi linguistica di tipo formale del discorso pedagogico, capace di farne emergere la specificità e le "mancanze", rilevabili dal confronto con il paradigma nomologico delle scienze dure, caratterizzato dal senso della pluralità e dalla commistione di linguaggio tecnico e linguaggio comune, dal permanere di residui retorici, dall'uso di slogan e metafore di scarso valore "scientifico" ma di profondi effetti pratici, prescrittivi e progettuali. Attivi in questo senso, con una serie di studi specifici, sono stati ad esempio i lavori di George Kneller (1908), Richard Stanley Peters (1919), Israel Scheffler (1923) e Carmela Metelli di Lallo (1912-1977).

Lo scopo era quello di mettere ordine nel *logos* pedagogico/educativo e di ricondurlo a regole più stabili e quindi più "controllabili", meglio definite, più suscettibili di revisione critica e correzioni nel senso della scientificità. L'epistemologia formale, quindi, si configura come strumento di controllo, ma anche come indagine metateorica volta all'analisi delle strutture, formali e linguistiche del discorso pedagogico, del suo congegno logico e argomentativo.

In una fase immediatamente successiva, tra gli anni Settanta e Novanta, l'epistemologia pedagogica, recependo in pieno gli apporti degli studi epistemologici post-popperiani e post-analitici, oltre che le istanze provenienti dallo strutturalismo, dalla fenomenologia, dalla filosofia critica di impianto marxista e dall'ermeneutica, si è andata sempre più svincolando da questo tipo di analisi formale per connotarsi come indagine fenomenologica e dialettico-critica; si è sempre più rivolta ad un tipo di rigore storico, ermeneutico, comprendente e non più, o meglio non solo, analitico-linguistico e scientifico. La rivolta studentesca e la critica radicale della società, della cultura e dei valori nel '68 hanno influito in questo senso, soprattutto rilevando gli aspetti ideologici insiti all'interno di ogni attività umana, compresa l'attività scientifica. Soprattutto da parte dei francofortesi viene denunciata la falsa "oggettività" e "neutralità" della scienza, della quale viene sottolineata la componente deformante, il mascheramento ideologico tendente a mantenere inalterato il dominio dell'uomo sull'uomo e sostanzialmente stabile il sistema di potere nell'ambito socio-politico. All'esito alienante del progresso tecnologico che relega le persone a una sola dimensione, impoverendone le potenzialità e le prerogative, si contrappongono l'immaginazione, la creatività e l'utopia quale progetto socio-politico possibile, per quanto difficile da realizzarsi, e per il quale occorre impegnarsi nell'attualità sulla base di precise istanze rinnovatrici, fondate su quello stesso progetto che, stabilendo il canone normativo, diviene il fondamento e la giustificazione della critica all'esistente. La fenomenologia, sottolineando la "crisi" della scienza e della tecnica e la necessità di una fondazione trascendentale di questo tipo di sapere, ha rivalutato il ruolo della filosofia, intesa come attività rigorosa di regionalizzazione e analisi fenomenologica e eidetico-trascendentale, e ha fatto dell'intenzionalità la categoria principale del discorso filosofico.

La *koinè* ermeneutica ha condotto a superare lo scientismo e l'ideale dell'oggettività assoluta attraverso il riconoscimento della storicità, relatività e parzialità di ogni conoscenza. Le conclusioni teoriche e storiche dell'epistemologia popperiana e post-popperiana, coincidendo in parte con gli esiti dell'impostazione ermeneutica hanno concorso a questo cambiamento di prospettiva. In definitiva l'epistemologia in generale e quella pedagogica in particolare hanno assunto i connotati di una ricerca metateorica sempre più caratterizzata, nel senso, dalla complessità e dall'integrazione tra considerazioni di ordine logico-formale, linguistico e empirico-scientifico, da un lato, e

filosofico-critico, storico-ermeneutico, fenomenologico, dall'altro. La dialettica, una dialettica aperta, senza sintesi né chiusure, tratta dalla filosofia marxista, viene emendata dai caratteri metafisici e si fa strumento di comprensione per mediare attraverso le diverse istanze del pedagogico, quelle scientifiche e quelle ermeneutiche, per non incorrere nel pericolo del riduzionismo, in qualunque senso lo si intenda. La dialettica diviene uno strumento di indagine non solo logico ma interpretativo, capace di rapportarsi e di cogliere la fluidità dell'esperienza, nei suoi legami complessi, dando ragione della dinamica dei processi in divenire. Tutti questi elementi, metodi, strumenti concettuali entrano come patrimonio nel discorso pedagogico che si connota sempre più in senso informale, non meramente epistemologico e logico-formale, e decretano il passaggio alla metateoria di stampo critico-dialettico e ermeneutico-storico e, per certi versi, trascendentale, ossia una metateoria nel senso pieno in cui la intende Cambi.

Il riferimento al trascendentale va interpretato non come il riconoscimento dell'esistenza di elementi e/o categorie strutturali e a-priori, assolute, universali e a-storiche (il che comporterebbe il ricadere in una forma di dogmatismo e di pedagogia essenzialmente speculativo-metafisica), ma in senso fenomenologico e, soprattutto, ermeneutico. Le categorie, gli elementi strutturali e portanti del discorso pedagogico, perciò, vengono assunti e riconosciuti attraverso un'analisi e un'indagine genealogica e fenomenologica, se ne riconosce l'origine storica e culturale e, contemporaneamente, la funzione trascendentale eidetico-fenomenologica e quasi-invariante, capace di orientare il discorso pedagogico e di attribuire senso all'impresa educativa. Senso che non è dato una volta per tutte, ma è suscettibile di molteplici interpretazioni a seconda del peso e del significato che queste strutture assumono in un certo contesto storico-culturale e dei cambiamenti e innovazioni che possono subire.

Ricerche metateoriche di questo tipo, connotate però ancora in senso più epistemologico che critico-dialettico-ermeneutico, sono, ad esempio, quelle di Metelli di Lallo, Wolfang Brezinka (1928), Visalberghi, De Giacinto, Laporta e molti altri. Tuttavia l'indagine epistemologica, che comunque è una forma di metateoria, risulta troppo vincolata al discorso scientifico ed anzi si presenta come endoscientifica, tappa della sua crescita/controllo, cui sfugge la problematica del senso unitario della pedagogia e il confronto con i fini valori. L'epistemologia, poi, tende a ridurre l'apporto

della filosofia per indagare il congegno interno della pedagogia, mentre la metateoria rilancia il ruolo cruciale dell'elemento critico-filosofico.

La metateoria, in ogni caso, si è andata affermando come uno dei paradigmi portanti della modernità sia in Italia sia sul piano internazionale e si giova degli studi di molti protagonisti contemporanei come, solo per citarne alcuni nel contesto italiano, Giovanni Maria Bertin, Riccardo Massa, Alberto Granese o lo stesso Cambi. In generale oggi la metateoria è svolta dai diversi studiosi che si richiamano al modello critico di pedagogia, ma anche a quello fenomenologico, ermeneutico, problematicista, alla clinica della formazione, ecc[36]. Tuttavia secondo Cambi le indagini di tipo epistemologico/metateorico sono andate declinando dagli anni Novanta ad oggi. In parte ciò è dovuto al sorgere di una serie di emergenze educative che caratterizzano la contemporaneità e che hanno messo in secondo piano le problematiche più squisitamente teoriche e metateoriche: il presentarsi prepotente del problema interculturale, causato dall'incremento dei fenomeni migratori; l'imporsi della tecnologia come dimensione chiave per interpretare la contemporaneità e il prevalere, sul piano istituzionale-politico, di modelli pedagogico-sociologici fuzionalistici che insistono più su categorie connesse alla produzione, all'economia, al lavoro, all'efficienza, alla socializzazione piuttosto che alla formazione della persona, all'emancipazione e al cambiamento sociale e individuale attraverso la critica dell'esistente.

Secondo questi modelli la scuola diviene luogo di riproduzione e di miglioramento/perfezionamento nel senso dello sviluppo economico-produttivo, dell'incremento e della maggiore circolazione delle conoscenze e del *know how*, dell'efficienza e della funzionalità dell'istruzione ai bisogni dello Stato/Nazione. Ciò riduce gli spazi e le possibilità, sul piano degli studi accademici e di influenza nella prassi educativa, della riflessione critica e di quel paradigma metateorico (con i modelli pedagogici che ad esso si ispirano) che esplicitamente fa della critica (teorica, epistemologica, metateorica, sociale, politica, ecc.), della riflessività, dell'istanza emancipatrice, della formazione e dell'autoformazione in senso poli-dimensionale e del soggetto-persona le categorie principe del discorso pedagogico. Scrive Cambi nel 2006:

[36]Cfr. in: Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, 2006; *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, 2002; *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, 2010.

"Nel corso degli ultimi quindici anni (poco più, poco meno) tale modello di ricerca è risultato, via via, declinante. Non è più al centro del dibattito. Gli studi d'impegno, su questo fronte, si sono fatti più rari. La frontiera epistemologica si è fatta, in pedagogia, meno vincolante, più debole, via via è stata spostata ai margini. Perché? Sono state le 'nuove emergenze' educative a polarizzare il campo. Dall'intercultura all' 'educazione di genere', dalle nuove tecnologie alla scuola rinnovata per la società-del-sapere, etc. Nuove emergenze anche teoriche, come l'imporsi della Tecnologia, da un lato, quale fattore-chiave del nostro tempo, e l'avvento di un Neocapitalismo produttivistico e funzionalistico, che 'chiude' di fatto lo slancio verso il futuro e guarda a un futuro non troppo diverso dal presente. Tutto ciò ha posto la metateoria (epistemologica e non solo) sub judice, l'ha di fatto rimossa come inessenziale, in un tempo sì postmoderno, ma che quella fluidità tende poi – nelle scelte politiche, sociali, anche culturali – a chiudere, a bloccare, a rimuovere. Si pensi solo al ruolo dominante e 'autoritario' assunto dalla Tecnica, che è – insieme – la speranza, il rischio e il Moloch del nostro presente". [F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Clueb, 2006, pag. 106].

Del resto la pedagogia contemporanea risulta caratterizzata (e in qualche modo si lega e si definisce nella sua attualità) da tre "rotture" storiche che si sono succedute: quella scientifica degli anni Sessanta; quella critico-radicale degli anni Settanta e quella tecnologica degli anni Ottanta. Alle prime due si è già accennato. La prima si connette all'avvento delle scienze dell'educazione e al rischio per gli anni seguenti dell'assorbimento/spezzettamento della pedagogia e, quindi, alla perdita di identità, e alla possibilità di sparire come sapere unitario. Il secondo si lega al movimento studentesco del '68 e alla critica radicale dei valori e dei modi di vita tradizionali tipici di quegli anni, che ha sottoposto anche il sapere pedagogico ad una rilettura critico-radicale tendente a far emergere gli assetti ideologici e le dipendenze socio-politiche della pedagogia. La terza, negli anni Ottanta-Novanta, si connette al prevalere dell'operatività tecnica nella pedagogica: il riferimento è alla "pedagogia della programmazione", allineata a un modello di razionalità funzionale e organizzativa, che si lega anche alle riflessioni teorico-psicologiche del cognitivismo e delle scienze cognitive. Questo approccio si è concentrato sui risvolti didattici e, con l'introduzione dei computer e delle possibilità informatiche (internet, *wikipedia*, educazione a distanza, sviluppo del Web 2.0, costruzione di ipertesti, ecc.), sugli elementi tecnologici volti al miglioramento e al potenziamento dell'insegnamento/apprendimento. Ciò però ha ridotto la globalità e complessità del sapere pedagogico, soprattutto perché ne ha eliminato la componente critica e i caratteri del progetto (esistenziale e socio-politico). La metateoria, viceversa, riaffermando il carattere riflessivo e iper-complesso del discorso pedagogico, assume la critica, la dialettica e l'ermeneutica come metodo e

come stile del pedagogico, traendone gli strumenti concettuali principali per la ricerca del senso e per il superamento di ogni riduzionismo in vista di una precisa scelta di valori e di un progetto che si configura come realizzazione possibile e/o utopica.

Il metodo metateorico, essenzialmente filosofico, segue una filosofia non dogmatica, fa emergere le strutture eidetico-categoriali storicamente determinatesi e le fissa come il perimetro teorico del discorso pedagogico. Lo scopo è quello di dotare la pedagogia di uno strumento di controllo che agisca retroattivamente sulla stessa teorizzazione, nelle sue diverse modalità e manifestazioni, dotandola di un volano di senso il quale sappia ispirare e guidare la stessa progettazione didattica e coordinare la stessa pratica educativa. Lo studio metateorico si impegna, attraverso la critica e l'impiego di metodologie ora più analitiche, ora strutturaliste, ora dialettiche o fenomenologiche, a definire il disegno interno del discorso pedagogico con l'obiettivo di individuarne i "poli" tensionali e le "regole" intorno alle quali esso si organizza in modo da descriverne, ad un tempo, la mappa logica e fissarne la struttura "eidetica".

La metateroria contribuisce, secondo Cambi, alla conoscenza e alla terapia della nevrosi attuale della pedagogia, permette in sostanza una sua riorganizzazione, una ridefinizione del suo senso complessivo, dei compiti specifici, dell'oggetto e dei fini che le sono propri per costituirsi come sapere autonomo, con precise categorie portanti, tra le quali quella di "formazione" è la principale. Tale definizione, ri-descrizione, ritrovata autonomia è l'esito dell'indagine metateorica che però, concordemente con i suoi presupposti plurali, storico-ermeneutici e complessi non si presenta mai come interamente compiuta; l'indagine metateorica è aperta e problematica, suscettibile di continue revisioni e riformulazioni. La pedagogia, infatti, come spesso è stata indicata nel corso di questo lavoro (senza darne per altro una spiegazione) si presenta come un "discorso". Cambi, ad esempio, sottolinea che:

"Il problema da cui siamo partiti è quello della pedagogia come 'discorso'. La pedagogia si delinea, in realtà, come un fascio assai articolato di discorsi, tra loro fortemente eterogenei. Essa raccoglie discorsi tecnici e pratici, scientifici e filosofici, normativi e descrittivi, presentando un volto, come è stato più volte sottolineato, di confusione endemica." [F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico,* Clueb, 1986, pag. 12]

L'argomentare pedagogico, perciò, anche nei suoi intenti "fondazionali" non si presenta mai come definitivo, ma ha un carattere saggistico (la più aperta e critica delle

forme di scrittura filosofica), storico-ermeneutico, dialettico e scientifico (se si intende l'apporto scientifico come un elemento imprescindibile, ma non l'unico né il principale). Del resto il paradigma post-moderno tende attualmente ad attribuire questo carattere di debolezza congenita, derivante dall'essere un "discorso" [37], ad ogni tipo di sapere (nomotetico o ideografico che sia), anche a quello scientifico; da ciò discende la possibilità di utilizzare e applicare a una molteplicità di discipline diverse alcuni risultati importanti della filosofia del linguaggio, come la teoria dei giochi linguistici e della pragmatica della comunicazione, della linguistica e dell'ermeneutica. Nella seconda parte di questo lavoro, basandomi su questo assunto della pedagogia come discorso, cercherò di presentare un modello di pedagogia come traduzione all'interno di un paradigma metateorico-ermeneutico e critico. In sostanza, comunque, l'analisi metateorica è un discorso pedagogico che ha come oggetto di indagine la teoria pedagogica stessa ed è volta a individuare e a mettere a nudo la struttura interna del "congegno del discorso pedagogico".

La riflessione metateorica proposta da Cambi presenta un certo atteggiamento "trascendentale" (nel senso relativo, storico e fenomenologico già precisato) che permette di eleggere Kant e Antonio Banfi (1886-1957) (ma il neokantismo e la fenomenologia in genere) quali precursori della metateoria. In pratica Cambi rileva un influsso diretto della loro impostazione e del loro atteggiamento teorico più che dei contenuti specifici, sulle ricerche e l'elaborazione di teorie pedagogiche di vari autori e scuole contemporanee. Il riferimento alle "filosofie trascendentali" (neokantismo, fenomenologia, strutturalismo, ermeneutica, marxismo, esistenzialismo), intendendo questo termine come ricerca delle strutture profonde e a-priori di un qualche evento mentale e/o fenomeno esterno (culturale, sociale, storico, naturale), si connette all'impegno che la metateoria pedagogica mostra nel tentativo di dissotterrare il "congegno" plurale e tensionale del discorso pedagogico. Essa, infatti, guarda alle strutture che stanno "prima" del *logos* scientifico, che fungono da vere e proprie categorie trascendentali, per quanto storicamente determinatesi e soggette al gioco

[37] *"Il sapere scientifico è una specie di discorso*", in: J-F. Lyotard, *La condizione postmoderna,* Milano, Feltrinelli, 2008, pag. 9. Nelle pagine seguenti, 9-16, Lyotard spiega come il cambiamento avvenuto nell'epoca postmoderna abbia condotto a considerare la conoscenza non tanto come formazione (*Bildung*) dello spirito, ma come interscambio di informazione, sempre più dematerializzata e digitalizzata. Dal possesso e dalla gestione dell'informazione, che, ridotta a merce, deve circolare incessantemente attraverso processi di compravendita, dipende il potere, anche di tipo politico, per la supremazia globale. Il sapere, infatti, è la "*principale forza produttiva"* (pag. 13).

ermeneutico dell'interpretazione/comprensione, che agiscono come vettori profondi del discorso pedagogico.

Tali a-priori relativamente invarianti rispetto ai quali si dispiega il fare pedagogia sono essenzialmente tre: l'ideologia, la scienza e l'utopia. Del resto, come si è visto dall'esame dei paradigmi pedagogici, queste tre dimensioni sono sempre emerse come elementi imprescindibili su cui ognuno dei paradigmi considerati ha dovuto esprimere, più o meno consapevolmente, la sua posizione. Certo, come nel caso della scienza, alcune categorie si precisano e si evolvono nel corso del tempo, tuttavia bisogna ammettere che anche il paradigma metafisico-retorico, quindi prima dell'affermazione del sapere scientifico moderno in quanto tale, ha dovuto confrontarsi con un tipo di sapere "scientifico" e tecnico figlio della tradizione greco-romana e medioevale (dalla matematica alle teorie naturalistiche, si pensi solo alle opere biologiche e fisiche di Aristotele, alle conoscenze architettoniche, ingegneristiche, mediche e tecnico-produttive) per quanto minoritario e relegato al margine rispetto a quello metafisico-teologico. Lo stesso dicasi per la componente utopica che si presenta nella sua massima manifestazione nel paradigma socio-politico, pur essendo presente in tutti, compreso quello scientifico, dove prende la forma di una società tecnocratica e razionale o si connota come presupposto ideologico del progresso illimitato e della fede nella scienza.

L'ideologia, in qualità di presupposto/scelta normativa e sul piano cognitivo e socio-politico e quale esito dell'educazione come socializzazione-inculturazione funzionale allo stato di fatto o volta alla trasformazione rivoluzionario-utopica, è ugualmente presente come elemento strutturale in qualsiasi paradigma e approccio pedagogico/educativo, anche e soprattutto, come si è visto, in quelli che, negando l'ideologia e chiudendosi nel tecnicismo, finiscono per riaffermarla in maniera surrettizia, quindi in modo ancora più pericoloso. La pedagogia, perciò, è sempre ideologia in quanto la prossimità alla prassi che ne contraddistingue il procedere la connette continuamente al sociale e al politico: essa agisce per trasmettere al soggetto le strutture concettuali e valoriali dell'agire sociale. E ciò avviene in senso positivo e negativo: positivo perché l'ideologia deve legarsi al sociale e agire per suo fine e suo tramite operandone un prolungamento e "agire come sua istituzione delegata"; negativo perché relega il possibile all'esistente e al socialmente stabilito, senza considerare possibilità e alternative altre, ulteriori, o valutare negativamente, ossia criticamente, il

già dato. Ciò riduce la pedagogia a ideologismo che, eliminando le opposizioni e alternative dialettiche e la possibilità della critica, diviene mera giustificazione e/o legittimazione di un sistema socio-politico-economico. Al predominio dell'ideologia si oppongono la scienza e l'utopia.

La scienza tempera la valenza ideologica della pedagogia mediante i processi della verifica empirica dei suoi postulati, oltreché sostituendo, al posto dell'autorità del principio della "efficacia sociale", il principio del rigore logico-empirico e la necessità di una fondazione razionale. Così l'ideologia perde il suo primato e viene spinta al margine della riflessione pedagogica, almeno nelle sue forme degeneri, irriflesse e acritiche, o dogmatiche e assolutistiche che si declinano in varie forme di ideologismo.

L'utopia si contrappone all'ideologia e alla scienza mostrandone le limitazioni intrinseche, il loro orizzonte ristretto e contingente, quindi le supera guardando "polemicamente", criticamente e costruttivamente oltre l'esistente, prendendo la forma del progetto che si staglia nella dimensione del pensabile e del possibile, corrodendo la presunta validità universale della scienza e dell'ideologia fondate sull' "esser-di-fatto". Utopia e scienza, tuttavia, tendono a sostituirsi all'ideologia e a incorporarne il carattere autoritario e retorico, finendo per presentarsi in maniera assolutistica e dogmatica come "tutta la pedagogia".

Ogni elemento della triade, perciò, serve da correttivo all'altro, e all'altro si connette dialetticamente, costituendo un circolo dinamico, critico e dialettico. Ecco perché questi tre vettori vanno pensati insieme, salvo ricadere in sterili riduzionismi del tipo: pedagogia=ideologia, o scienza o utopia. Errore che compromette la percezione della complessità insita nel discorso pedagogico e nella teorizzazione. Ideologia, scienza e utopia sono legati da un dinamismo radicalmente storico e circolare, si presentano, sempre, profondamente interconnessi e interagenti, caratterizzati da nessi critico-dialettici nella misura in cui non sono fondati sull'identità o sull'esclusione bensì sulla complementarità, ossia sulla opposizione e sulla reciprocità.

I tre vettori individuati da Cambi si connettono direttamente al piano storico e al gioco dei paradigmi ma anche a quello teorico, o meglio metateorico e strutturale, della pedagogia. In altre parole l'analisi metateorica studia e pone su un piano concettuale e sincronico quegli elementi (ideologia, scienza e utopia) come se fossero delle strutture trascendentali e invarianti, pur riconoscendone l'origine storica e la contingenza.

"I vettori che vengono a delineare la struttura del sapere pedagogico sono infatti il precipitato sincronico di tutto lo sviluppo moderno di tale sapere, lo "stemma" concettuale/categoriale che è venuto a costituirsi attraverso il cammino del moderno, la sua crescita travagliata e contraddittoria, il suo percorso non-univoco. In essi si decanta il senso di un processo e se ne fissa il traguardo. Tra la struttura trascendentale del sapere pedagogico e l'evoluzione dei paradigmi di questo sapere nel ciclo della modernità c'è così una profonda simmetria: ciò che si disponeva in senso diacronico acquista qui il volto della sincronia, la successione/conflittualità storica dei paradigmi si fa struttura, fissandosi nella sua forma "pura", cioè concettuale". [F. Cambi, *op. cit.,* 1986, pag. 122]

In un certo senso lo schema delineato da Cambi, su un piano epistemologico, richiama la linguistica strutturale di Ferdinand de Saussure (1857-1913) e la sua distinzione tra analisi sincronica e diacronica della *langue*[38]. In pedagogia, ovviamente, ancora più che in linguistica, è impossibile scindere nettamente i due livelli di analisi (storica e teorica). In pedagogia, perciò, c'è una maggiore consapevolezza e un'ammissione esplicita della "simbiosi" e della coimplicazione tra il piano teorico e quello teoretico, mentre lo strutturalismo, in ossequio alla sua concezione sistemica, propende non solo per un primato dell'analisi teorica sincronica su quella diacronica, ma per una preminenza della struttura/sistema sull'individuale e sul particolare, il che, su un piano antropologico e socio-politico-economico si traduce nel riconoscimento della sudditanza/dipendenza del soggetto nei confronti del sistema/struttura. Si pensi, a tale proposito, all'antropologia di Claude Levi-Strauss (1908-2009) e all'interpretazione anti-hegeliana, anti-umanistica e antistoricistica di Marx del filosofo Louis Althusser (1918-1990). Quest'ultimo ha dato un contributo fondamentale alla pedagogia con le sue tesi condizionando la ricerca pedagogico/educativa per tutti gli anni Settanta e Ottanta. Il centro dell'interesse di Althusser concerne il ruolo dell'ideologia per la riproduzione del sistema socio-politico-economico: secondo le sue analisi esistono dei veri e propri apparati ideologici di Stato (familiare, religioso, scolastico, politico,

[38] Si può, travalicando il piano epistemologico e a solo titolo di esperimento mentale, portare avanti l'analogia tra pedagogia e linguistica-strutturale: si può dire, allora, che la *parole,* l'esecuzione linguistica vera e propria di un atto linguistico che "interpreta" e "esprime" le forme astratte sincroniche della *langue* (i segni linguistici composti da significato e significante), corrisponde in pedagogia/educazione all'intervento educativo concreto in atto e alla relazione di insegnamento-apprendimento esercitata in una situazione specifica, così come la *langue* (la struttura linguistica sincronica che funge da sistema sociale di regole e segni che definiscono un codice) corrisponde a un modello teorico di pedagogia che poi va "tradotto" nella prassi, ossia concretamente "realizzato", "interpretato", "espresso", "costruito". Confronta in: Abbagnano; Fornero, *Storia della filosofia,* TEA, 1996, "*La filosofia contemporanea"*, vol. I, cap. IV, di G. Fornero, "*Filosofia e scienze umane: lo strutturalismo"*, pag. 314-483. Saussure, *Corso di linguistica generale,* traduzione, introduzione e commento di Tullio De Mauro, Laterza, 1995.

giuridico, sindacale della cultura, dell'informazione) il cui controllo garantisce il dominio economico sui mezzi di produzione e di classe, ma tale controllo non si realizza attraverso l'uso della coercizione bensì mediante l'inculturazione, la socializzazione e il "condizionamento" ideologico. Secondo questa prospettiva la pedagogia e la scuola sono i luoghi principali (l'uno teorico, l'altro pratico) in cui l'ideologia si riproduce e si legittima divenendo presupposto sociale condiviso, ben radicato nelle coscienze individuali e si fa paradigma collettivo di tipo culturale e socio-politico-economico. L'analisi metateorica di Cambi si riferisce ampiamente alle tesi di Althusser al quale riconosce il merito di aver esplicitamente sottolineato il ruolo chiave dell'ideologia, ossia uno dei tre vettori del congegno pedagogico, d'altra parte ne critica l'univocità perché egli, riducendo la pedagogia a ideologia, si preclude la possibilità di rilevare il ruolo emancipativo dell'educazione, della pedagogia e della scuola, e, oltre a ciò, anche la possibilità di individuare il complesso rapporto complementare/dialettico che caratterizza il congegno del discorso pedagogico e i suoi tre vettori[39].

8. Riepilogo e conclusioni.

1. Occorre tenere ferma la distinzione tra paradigma e modello. Se entrambi i concetti hanno una funzione regolativa e di controllo dell'attività di ricerca, ossia si presentano come strutture concettuali che organizzano eventi, fatti e conoscenze, è pur vero che i due termini non sono equivalenti. Un modello si connota per il suo carattere analogico (di tipo formale o concreto) con qualche altro fenomeno, evento, artefatto, disciplina o branca del sapere. Un paradigma, invece, presentando un carattere omnicomprensivo e multifattoriale (si pensi ai vari elementi che compongono una matrice disciplinare) è difficilmente definibile ed esplicitabile.

2. Un modello di pedagogia va inteso, quindi, come una struttura ordinata di enunciati teorici, pragmatici, normativi e etici strettamente interrelati tra loro che costituiscono una rete semantica e uno schema concettuale capace di organizzare, ordinare e orientare la ricerca teorica, quella empirica e la concreta pratica educativa e didattica. Tale struttura è inclusa in un paradigma di più ampia portata, è specifica,

[39]Cfr. in: L. Althusser, Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche), 1970, scaricabile dal sito: http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html. F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità,* Clueb, 1986.

definita e normalmente oggetto di una esplicita analisi e valutazione da parte del ricercatore che ne fa uso.

3. Un'indagine sui paradigmi pedagogici che si sono succeduti nel corso della storia non è stata ancora oggetto di una ricerca approfondita e completa. Franco Cambi, uno dei pochi impegnato in una ricerca di questo tipo, coniuga l'indagine storica con la ricerca teorico-epistemologica e metateorica in virtù della stessa complessità del discorso pedagogico, sempre teso tra teoria e prassi e direttamente connesso al piano storico, a quello culturale, sociale, politico, ecc.

4. Fermo restando l'utilità del concetto di paradigma, per la ricostruzione storica della disciplina e per l'analisi epistemologico/metateorica, occorre sottolineare le differenze e la maggiore complessità che l'applicazione del termine in pedagogia comporta, rispetto all'uso originario che Kuhn ne fece per le scienze nomotetiche. Secondo Cambi i paradigmi pedagogici: sono più generali, meno specifici e settari (esoterici) di quelli scientifici; hanno, in maniera maggiore che in altri campi del sapere, un'origine esterna alla disciplina e, spesso, sono la conseguenza diretta di mutamenti storici, culturali, sociali, ideologici; derivano e dipendono da paradigmi epistemologici/ etico-politici/ermeneutici di altre discipline (filosofia, scienza, scienze sociali, ecc.); non vengono falsificati dai nuovi paradigmi per cui in pedagogia si assiste alla compresenza di diversi paradigmi, tra i quali si instaura un rapporto dialettico e conflittuale che rende il quadro teorico/pratico della pedagogia sempre più complesso e intricato, spesso aflitto da "incommensurabilità paradigmatica". Tale situazione si risolve in "uno stare l'uno accanto a l'altro dei paradigmi", a volte in una loro contaminazione e sovrapposizione, più spesso in una gerarchizzazione, con un paradigma egemone e gli altri alla periferia.

5. La situazione della pedagogia perciò è paragonabile a quella preparadigmatica descritta da Kuhn e in ciò sta il suo assetto disciplinare complesso e di "crisi perenne"; in questa prospettiva la distinzione tra paradigma e modello rende l'analisi storico/teorica meno soggetta ad errori interpretativi e più capace di rendere ragione della complessità del discorso pedagogico.

6. Cambi individua cinque paradigmi pedagogici (metafisico-retorico; socio-politico; scientifico; antropologico-filosofico; epistemologico-metateorico) di cui il primo ha caratterizzato un periodo storico lunghissimo dall'antica Grecia al Rinascimento, mentre gli altri quattro si sarebbero sviluppati in successione a partire dal

Seicento, con l'affermarsi della modernità, congiuntamente alla trasformazioni economico-borghesi, alla formazione degli stati nazionali e allo sviluppo della scienza.

7. Il paradigma metafisico retorico fa assumere alla pedagogia una specifica curvatura normativa e deontologica che poi si concretizza in una sostanziale *techne* didattico-retorica. Infatti, fissati in via definitiva dalla ricerca filosofica e/o dalla fede i principi assoluti e dogmatici (metafisico-ontologici e/o religiosi), alla pedagogia non resta che uniformarvisi e seguirli, assumendoli come principi normativi e regolativi del processo educativo. Il fondamento metafisico-ontologico, religioso e dogmatico diviene sia il principio aprioristico della pedagogia sia il suo fine deontologico. La persuasione, intesa come tecnica retorica, si configura così come lo strumento didattico-pratico principale dell'educazione e, intesa come trasmissione di modelli formativi caratterizzati in senso etico-sociale, il fine stesso dell'educazione.

8. Il paradigma socio-politico si afferma nel Seicento in coincidenza dei principali mutamenti storici, economici e culturali della modernità. Il suo presupposto è la centralità per il discorso pedagogico delle sue finalità sociali e politiche. Nell'ottica di questo paradigma la pedagogia si fa impegno civile, spesso, ma non sempre, con un intento di emancipazione socio-politica. Si caratterizza per una ricerca razionale volta alla determinazione/giustificazione dei fini (e dei mezzi) dell'educazione in una prospettiva sociale (essendo il singolo un *socius* e avendo la società il primato sull'individuo). Si struttura secondo una dimensione etico-politica che funge da criterio ispiratore e da fondamento logico/valutativo sia per la costruzione del progetto (educativo, sociale e politico) che si connota come norma, sia per valutare le realizzazioni pratiche e la prassi corrente. Necessita dell'assunzione di un "punto di vista" etico, politico e sociale che non viene assunto in maniera acritica e dogmatica, ma giustificato storicamente, attraverso una logica argomentativa razionale, di tipo filosofico, critica e ermeneutica. Comporta una dialettica, sempre da ri-definire storicamente, tra pedagogia e società/politica, realizzazione-inveramento del progetto pedagogico nella politica, superamento della politica e della realtà di fatto, in vista del raggiungimento (utopico) di fini trascendenti.

9. Il paradigma antropologico-filosofico si sviluppa tra la seconda metà del Settecento e la prima metà dell'Ottocento, soprattutto nell'ambito della cultura tedesca. Suo principio cardine e fine è la realizzazione dell'uomo integrale, libero, autonomo e

creativo, le cui facoltà si sono sviluppate in modo armonico. L'intento è quello di armonizzare sensibilità e ragione. La nozione di *Bildung* racchiude bene in sé il senso di questi obiettivi educativi di edificazione e di crescita personale da compiersi attraverso uno stretto rapporto con la cultura e l'arte. L'arte, infatti, per il suo assetto sintetico che integra e supera in sé le opposizioni dialettiche, diviene spesso il modello educativo cui ispirarsi per realizzare pienamente le qualità, potenzialmente insite in ogni individuo.

10. Il paradigma scientifico si afferma nel corso del Settecento per divenire il paradigma pedagogico dominante alla fine dell'Ottocento e nel Novecento. Esso ha mutato profondamente l'assetto teorico/pratico della pedagogia e ne ha ridefinito completamente i metodi, gli ambiti, la struttura logico-epistemologica e argomentativa. La pedagogia, tramite l'adozione del paradigma scientifico, si libera dei lati più arcaici (dogmatico-religiosi, tradizionalistici, retorico-paternalistici) che la caratterizzavano, ancorandosi ai principi della "verifica empirica" e del metodo scientifico (osservazione-ipotesi-verifica). Ciò ha permesso la costruzione di procedure valide per una corretta "misurazione" e valutazione dei "dati" e dei risultati scolastico-educativi sul piano quantitativo e su quello qualitativo. Tuttavia la pedagogia, emancipatasi a fatica dalla filosofia, ha corso il rischio di essere assorbita dalla scienza e/o di spezzettarsi in una miriade di scienze della formazione perdendo il suo specifico oggetto disciplinare. L'elisione della dimensione critico-filosofica, ermeneutica, etico-politica, utopica, axiologica, deontologica ad opera del paradigma scientifico, ha creato un *vulnus* teorico e nella *praxis* educativa che, spesso, è stato riempito dell'ideologismo più marcato (soprattutto economico e politico) che ha finito per costituire il fine dell'educazione.

11. Dalla fine degli anni Sessanta, con il paradigma epistemologico-metateorico, questa situazione ha comportato il recupero della componente filosofico-critico-ermeneutica e dialettica all'interno del discorso pedagogico, che si è tradotta nella ricerca di una nuova e diversa scientificità, che in linea con le tendenze epistemologiche attuali, popperiane e post-popperiane, ha riconosciuto la validità delle ricerche in campo sociale ed educativo sulla base di principi "morbidi" di "verità" e "oggettività" e contemporaneamente ha favorito l'utilizzo e la riscoperta di metodologie e categorie filosofiche tratte dalla fenomenologia, dall'ermeneutica, dall'indirizzo critico di ispirazione marxista, dall'esistenzialismo e dalla filosofia analitica e post-analitica.

12. Il centro di ogni disciplina è la teorizzazione e la pedagogia non fa eccezione: per svolgere una ricerca sulla teoria stessa, ossia per operare un'indagine metateorica e metacognitiva occorre un'analisi preventiva sui tipi di teorizzazione in pedagogia. Secondo Cambi la teoresi pedagogica si svolge in tre forme principali: a. "scienza empirica dell'educazione" che si connette al paradigma scientifico e traduce il discorso pedagogico in chiave empirica e/o sperimentale, ed è volto a fissare una dimensione nomologica che renda possibile una spiegazione e una "previsione" dei vari fenomeni educativi; b. "filosofia dell'educazione" che si rivolge alla definizione dei valori guida della pedagogia (fini-valori), ossia alla sua axiologia, si fonda su un tipo di argomentazione filosofica, non dogmatica, e si dispiega a partire da una *Weltanschauung,* seguendo una razionalità ermeneutica, comprendente, volta alla definizione del senso ultimo di ciò che è l'uomo, la società e la cultura; c. "epistemologia/metateoria" in cui l'indagine epistemologica e quella metateorica si co-implicano pur non essendo sovrapponibili. Sono indagini "meta", ossia di secondo livello sugli stessi processi di teorizzazione, ma l'una connotata in senso formale, l'altra informale, l'una caratterizzata più in senso logico-scientifico e metodologico, l'altra connotata più in senso storico-ermeneutico e critico-dialettico.

13. La metateoria, riaffermando il carattere riflessivo e iper-complesso del discorso pedagogico, assume la critica, la dialettica e l'ermeneutica come metodi e come stili del pedagogico, traendone gli strumenti concettuali principali per la ricerca del senso e per il superamento di ogni riduzionismo in vista di una precisa scelta di valori e di un progetto che si configura come realizzazione possibile e/o utopica. Lo scopo della metateoria è quello di dotare la pedagogia di uno strumento di controllo che agisca retroattivamente sulla stessa teorizzazione, nelle sue diverse modalità e manifestazioni, dotandola di un volano di senso il quale sappia ispirare e guidare la progettazione didattica e coordinare la pratica educativa.

14. L'indagine metateorica è aperta e problematica, suscettibile di continue revisioni e riformulazioni. La pedagogia, infatti, si presenta *"come un fascio assai articolato di discorsi, tra loro fortemente eterogenei*". Pensare la pedagogia come un discorso ha una grande rilevanza, non solo perché si sottolinea il suo assetto problematico, plurale, complesso, ermeneutico e storico, ma perché consentirà nella seconda parte di questa ricerca di applicare alla pedagogia molte categorie tratte dalla linguistica e dalla

filosofia del linguaggio (analitica, post-analitica e ermeneutica) e di introdurre un modello di pedagogia come traduzione all'interno del paradigma metateorico-critico.

15. L'indagine metateorica-ermeneutica, in costante rapporto con la ricerca storica, perviene alla definizione delle strutture (quasi)invarianti, fenomenologiche del discorso pedagogico: scienza, ideologia e utopia. Questi tre vettori eidetico-fenomenologici costituiscono la struttura, o meglio, il "*congegno del discorso pedagogico*" e caratterizzano la pedagogia nel profondo sia sul piano teorico sia su quello storico. Essi sono in un rapporto dialettico tra loro, l'uno richiama l'altro in un circolo dinamico, dialettico e critico in cui ogni elemento funge da correttivo dell'altro. Preferire una dimensione rispetto all'altra, senza tenere presente la loro complementarità/reciprocità, significa correre il rischio di impoverire la complessità del discorso pedagogico.

16. L'analisi storica, evidenziando il succedersi, le caratteristiche e il gioco dei paradigmi, e quella epistemologico/metateorica, impegnata a analizzare e determinare i caratteri e le strutture formali e informali del discorso pedagogico, concorrono a presentare la pedagogia quale sapere inquieto e complesso in cui i tre vettori si inseriscono sempre come elementi portanti nel fondo dello stesso discorso pedagogico.

17. Le stesse "rotture storiche" che definiscono la pedagogia contemporanea (quella scientifica degli anni Sessanta, quella critico-radicale degli anni Settanta e quella tecnologica degli anni Ottanta) hanno consentito e determinato l'emergere di una nuova consapevolezza metateorica circa l'assetto pluridimensionale della pedagogia nelle sue tre determinanti: negli anni Sessanta circa il ruolo centrale della scienza; negli anni Settanta lo smascheramento dell'ideologia sottesa ad ogni processo educativo, anche di tipo scientifico e l'affermazione dell'utopia come critica dell'esistente; negli anni Ottanta/Novanta il rischio della riduzione del pedagogico a conoscenza tecnico-didattica, ad amministrazione attraverso l'uso funzionale della tecnologia, ha reso attuale per converso la riflessione sulla dimensione esistenziale e progettuale che l'utopia sottende e dischiude, quale realizzazione del possibile che non è ancora.

18. I tre vettori eidetico-fenomenologici sono considerati da Cambi, sul piano dell'analisi sincronico-teoretica, delle categorie regolative, a-priori e trascendentali (in senso fenomenologico) della pedagogia, pur essendo un prodotto storico e diacronico, suscettibili quindi di cambiamenti e ridefinizioni. Tali categorie, rilevabili dall'analisi metateorica, si connettono ai paradigmi della pedagogia moderna.

Capitolo III

FORMAZIONE, PROGETTO E "IDEA DI FUTURO" NELL'EPOCA POST-MODERNA

In questo capitolo, direttamente connesso con il precedente, il ***"congegno" dinamico-critico a fondamento del discorso pedagogico****, e incentrato sull'opposizione circolare e complementare dei tre vettori eidetico-fenomenologici della pedagogia (scienza, ideologia e utopia),* ***viene messo in discussione sulla base di alcuni assunti teorici tratti dal "post-moderno****". Un primo problema riguarda i* ***paradigmi della pedagogia "moderna"*** *che in quanto tali, ammessa la sostenibilità e la correttezza della categoria sociologica e, insieme, teorico-filosofica di "post-moderno",* ***devono giustificare*** *la loro pretesa di fungere da "****guida****"* ***del discorso pedagogico sul piano della teoria e su quello della pratica*** *in un* ***mutato contesto sociale, culturale e teorico*** *che si definisce, appunto, come* ***"post-moderno".*** *In modo particolare, però, è il "****residuo fondazionalista" del paradigma metateorica*** *(almeno nella prima versione formulata da Franco Cambi nella metà degli anni Ottanta) che, seppure connotato in senso fenomenologico,* ***stride*** *con* ***l'atteggiamento problematico e "debole" del post-moderno****. La prima questione sarà risolta approfondendo il concetto filosofico di "post-moderno" che, implicando la* ***rinuncia all'idea della storia come progresso****, non indica un "superamento" del moderno né una totale rottura con esso. Da un punto di vista terminologico-concettuale ciò permette di continuare ad utilizzare i paradigmi della pedagogia moderna e le categorie portanti da essi desunte quale quadri di riferimento. La seconda questione si risolve attraverso un'****indagine ermeneutica****,* ***"genealogica" e "decostruttiva" volta a determinare l'origine stessa dei tre vettori****. Ciò rende possibile* ***connotare in senso fortemente ermeneutico, critico e "debole", e*** *caratterizzare in modo sempre più* ***antifondazionalista*** *e* ***critico-utopico, l'approccio metateorico-ermeneutico di Cambi****. In questo senso la* ***categoria del "progetto"*** *(e quelle, ad essa direttamente associate, dell'"****intenzionalità****", della "****formazione****", della "****cura****" e della "****cura di sé****") assume un rilievo particolare che si congiunge con il* ***principio*** *della "****speranza****" e, ancora, con l'ulteriorità* ***dell'utopia*** *per definire la* ***pedagogia quale impresa trasformativa*** *di* ***emancipazione****. La* ***declinazione pedagogica delle teorie post-analitiche e ermeneutiche di R. Rorty*** *presenta la* ***pedagogia*** *quale via preferenziale per* ***combattere*** *il "****nichilismo passivo****" e, riaffermandone il* ***carattere contingente, plurale, aleatorio e "debole",*** *quale impresa trasformativa sottesa a un "****progetto/utopia" possibile anche (e soprattutto) nell'attuale "crisi post-moderna" nel segno della dialettica tra continuità/discontinuità, tradizione/innovazione, eteronomia/autonomia, letteralizzazione/ introduzione di nuove metafore****.*

1. Post-modernità e formazione

Le analisi e le osservazioni svolte nel capitolo precedente, sulla base delle ricostruzioni storico-teoriche di F. Cambi, hanno permesso di rilevare i caratteri dei paradigmi della pedagogia moderna e, tra questi, di saggiare la portata euristica, epistemologica e critico-utopica del paradigma metateorico-ermeneutico proposto dallo stesso Cambi. Ora però, pur condividendo in buona parte le idee di Cambi e la sua preferenza per il paradigma metateorico-ermeneutico-critico, occorre prendere in considerazione una serie di domande e di problemi che, minando la sostenibilità del "congegno" interno del discorso pedagogico, rischiano di metterne in discussione le conclusioni e di compromettere la stessa sostenibilità del paradigma metateorico (e in minor misura anche degli altri). Se, infatti, le tre dimensioni della scienza, dell'ideologia e dell'utopia si connettono direttamente ai paradigmi della pedagogia moderna, essendone il "precipitato sincronico", allora, ci si chiede: cosa accade in questa fase attuale di crisi che si definisce come post-moderna? Il congegno della pedagogia moderna è ancora sostenibile o si avvia al tramonto insieme alla stessa modernità? In questo caso è possibile e sostenibile una metateoria che si fondi su questo congegno o le categorie portanti devono essere sostituite? E da che cosa?

Cambi, già nel lavoro del 1986, si era posto queste domande e aveva concluso che prima di tutto bisognerebbe chiarire cosa è il post-moderno, compito tutt'altro che semplice e univoco. Da un lato, infatti, esso può essere visto come l'esito ultimo del moderno, dall'altro come extra o anti-moderno. Per certi versi, però, questa alternativa è fuorviante perché non rende ragione della complessità semantica del termine. Senza addentrarci nello specifico, cosa che richiederebbe una trattazione a parte, occorre tuttavia qualche precisazione. Prima di tutto il prefisso "post", come sottolineano i principali esponenti del post-moderno (Lyotard e Vattimo), non indica e non allude tanto a un superamento del moderno. Infatti una delle categorie espressamente criticate dai post-modernisti è proprio quella della storia come progresso, ossia di una successione lineare e necessaria degli eventi verso un fine stabilito di emancipazione o "redenzione" garantita (considerazione sulla quale, per certi versi, concorda anche la concezione anti-storicista di Althusser). In secondo luogo il "post" non allude neanche a una contrapposizione radicale al moderno, perché viene negata la possibilità di una cesura netta con il passato, per cui è possibile riscontrare degli atteggiamenti post-

moderni in alcuni autori o correnti di pensiero tipicamente moderni (ad esempio secondo Lyotard: Machiavelli, Cevantes e Montaigne) e, viceversa, tipicamente moderni nel post-moderno[40]. Il passato non può mai venire annullato, ma può al massimo essere rinarrato, rivisitato e re-interpretato in maniera plurale e con ottiche diverse, ma nessuna delle versioni e ricostruzioni può valere come vera, necessaria e/o definitiva, perché non esiste una "storia universale" intesa come un punto di vista supremo che ingloba tutti gli altri.

Il post-moderno si definisce negativamente in rapporto ad un concetto ideal tipico di moderno e, quindi, è sempre suscettibile di revisioni, aggiustamenti e integrazioni. Tuttavia sembra possibile individuare degli elementi comuni, ugualmente ideal tipici, su cui in genere concordano coloro che si rifanno a questo termine, pur nell'ambito di una pluralità di posizioni spesso in contrasto tra loro. Il post-moderno corrisponde così a una sorta di congedo dal moderno, a un modo (epocale?) di sentire e di pensare che si è diffuso progressivamente, almeno nella cultura occidentale, e che caratterizza l'uomo contemporaneo (da Nietzsche ai nostri giorni). Il che, come si è detto, non esclude che ci siano idee, teorie, intellettuali, scrittori, atteggiamenti socio-politici, ecc., moderni nel post-moderno e, viceversa, post-moderni nel moderno. Così Giovanni Fornero sintetizza questi concetti chiave:

"Alle idee-madri della modernità [i post-modernisti] *contrappongono le seguenti idee alternative: 1) La sfiducia nei macro-saperi totalizzanti incarnati dai 'grandi racconti' e l'abbandono delle legittimazioni 'forti' o 'assolute' della filosofia, a favore di forme 'deboli' (Vattimo) o 'instabili' (Lyotard) di razionalità, basate sulla consapevolezza che non si danno 'fondamenti ultimi' e immutabili, né del conoscere né dell'agire; 2) II rifiuto di concepire la successione temporale in termini di 'superamento' e la tesi della avvenuta 'dissoluzione della categoria del nuovo' (Vattimo). Dissoluzione che implica una 'rottura con l'idea di rottura' e che coincide con l'esperienza della 'fine della storia', ossia con il tramonto della maniera storicistica di pensare la realtà e con l'avvento della cosiddetta post-histoire; 3) La rinuncia a concepire la storia come una totalità significante universale in grado di fungere da fondamento 'garantito' della iniziativa storica dell'umanità sulla via dell'emancipazione e del ruolo-guida degli intellettuali in essa. Rinuncia che si accompagna ad una diffidenza programmatica verso ogni terapia salvifica (politica, esistenziale, artistica ecc.) finalizzata al raggiun-*

[40] Per questi temi confronta in: Lyotard, *La condizione post-moderna*, Milano, Feltrinelli, 2008; *Il postmoderno spiegato ai bambini,* Milano, Feltrinelli, 1987. Rovatti; Vattimo (a cura di), *Il pensiero debole,* Milano, Feltrinelli, 2010. Vattimo, *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985; *Oltre l'interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 1994. Abbagnano; Fornero, *Storia della filosofia,* Milano, TEA, "*La filosofia contemporanea",* volumi 4, 1996, cap. XXIX, "*Post-moderno e filosofia*" di G. Fornero, pag. 3-41. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, 2010.

gimento di una soggettività 'trasparente' e pienamente 'riconciliata' con sè medesima; 4) II passaggio dal paradigma dell'unità al paradigma della molteplicità, ossia la raggiunta consapevolezza della 'eteromorfia dei giochi linguistici' (Lyotard) e del fatto che 'il mondo non è uno, ma molti' (Vattimo). Consapevolezza che si traduce in un trionfo della plurivocità e della polimorfia e in una difesa programmatica di tutto ciò che contrasta con la tradizionale reductio ad unum. Da ciò una serie di pratiche culturali di 'rottura', quali la 'frammentazione', la 'regionalizzazione', la 'dissociazione', la 'decanonizzazione', l' 'ibridazione', la 'carnevalizzazione' ecc., volte a far valere, contro ogni forma di omogeneizzazione livellante, i diritti del molteplice, del particolare, del locale, del diverso, del difforme, dell'incommensurabile ecc. A differenza di quanto accadeva nelle cosiddette 'filosofie della crisi' della prima metà del Novecento, questa 'fine dei sistemi unitari' e questo 'emergere dell'arcipelago della molteplicità' non vengono tuttavia prospettati – e in ciò risiede una delle maggiori novità del postmoderno – con un senso di nostalgia o di rimpianto per l'intero perduto, ma vengono salutati come un fatto positivo, ovvero come un segno della raggiunta maturità intellettuale ed esistenziale dell'uomo contemporaneo" [Giovanni Fornero, in Abbagnano; Fornero, *Storia della filosofia,* vol. 4, *La filosofia contemporanea,* TEA, 1996, cap. XXIX, *Post-moderno e filosofia*, pag. 9-10]

Una delle immagini, o meglio, dei simboli utilizzati dai post-modernisti per rappresentare la pluralità, frammentarietà e relatività del mondo contemporaneo è la torre di Babele, emblema della proliferazione dei linguaggi, vocabolari, punti di vista e di un mondo irrimediabilmente diversificato e sconnesso. Questa scelta è significativa in prospettiva della presentazione nella seconda parte di questo lavoro del modello di pedagogia come traduzione perché prefigura la possibilità e la necessità della traduzione, interpretazione e comprensione per rapportarsi all'alterità e riuscire a comunicare "mantenendo aperto il dialogo".

Tornando alla questione del post-moderno in rapporto alle strutture portanti del discorso pedagogico (ideologia, scienza e utopia), bisogna ammettere che questi (quasi)invarianti eidetico-fenomenologici individuati da Cambi hanno ancora un'importanza fondamentale per il discorso pedagogico e per un tipo di analisi metateorica, non solo per il loro valore euristico e regolativo, ma anche per la loro portata storico-ermeneutica e la capacità esplicativa che predispone al comprendere. Ciò che forse viene ancora di più messo in discussione (relativizzato e contingentato) dal post-moderno, nonostante le puntualizzazioni di Cambi riguardo la storicità, relatività, ermeneuticità e contingenza delle categorie, è, forse, proprio la riaffermazione prepotente e convinta della trascendentalità di questi a-priori categoriali che, seppure su un piano fenomenologico, finiscono per stridere un po' con le premesse fortemente antifondazionali, decostruttive e nichiliste alla base del post-moderno. In ogni caso i

legami con la modernità sono troppo forti e prossimi per credere di poter fare a meno di queste categorie portanti e strutturali nell'ambito della ricerca metateorica in pedagogia. La loro sostituzione/eliminazione/ridefinizione, del resto, dovrebbe di fatto tradursi nella consapevolezza di trovarsi in una situazione completamente nuova, ma, come si è visto, i post-modernisti non credono che sia possibile congedarsi completamente dal passato. Il moderno, perciò, se pure "digerito", "congedato" e "esauritosi" in alcune sue manifestazioni principali, fa sentire ancora pesantemente i suoi condizionamenti, in modo particolare nel linguaggio e nel vocabolario (si pensi al problema della metafisica in Heidegger e ai "sentieri interrotti" del pensiero e del linguaggio che non riescono a rappresentare l'essere se non come presenza).

Una situazione completamente nuova perciò è indefinibile, in senso letterale, perché manca un vocabolario adatto a definirla e concettualizzarla, mentre l'ideazione di un nuovo vocabolario capace di ridescrivere i vecchi e i nuovi problemi deve comunque partire da qualcosa di già dato e non può nascere nel vuoto assoluto. Non si può pensare, perciò, di avere già a disposizione, pronto per l'uso, un vocabolario e un apparato concettuale, categoriale e teorico capace di confrontarsi con una situazione totalmente nuova senza che esso abbia un qualche tipo di rapporto e legame, sia pure nell'ambito di una rottura paradigmatica. L'introduzione/costruzione di un simile vocabolario per operare una ridescrizione completa del presente e, quindi, della pedagogia e del suo *telos* è un'operazione sicuramente non facile, anche se possibile, che comunque non può prescindere, come sarà evidente nelle pagine seguenti, da alcune condizioni; non ultima il legame/confronto con la tradizione da cui si origina l'esigenza di cambiamento. Quindi in ogni caso vale la pena utilizzare queste categorie per avere ben chiaro il "punto di arrivo" della pedagogia, sul piano teorico e su quello storico, che poi varrà come "punto di partenza" per ogni trasformazione, revisione, negazione, ecc. Se invece il post-moderno non è altro che l'esito terminale del moderno e, quindi, una sua manifestazione o sentiero secondario[41], la maggior parte dei problemi riguardo l'applicabilità delle categorie in oggetto si risolvono da soli, perché rimane garantita l'applicabilità delle tre dimensioni metateoriche e eidetico-fenomenologiche. Se

[41] Secondo Habermas la modernità deve ancora realizzarsi pienamente, quindi è tutt'altro che "superata" o "esaurita", il "post-moderno", perciò, si configura come un sentiero "deviato" all'interno della stessa modernità, ossia come una posizione teorico-politica oscurantista e neo-conservatrice che, negando valore all'ideale dell'emancipazione, di fatto si allea con una visione del mondo pre-moderna e antimoderna.

comunque il post-moderno corrisponde alla consapevolezza contemporanea di ciò che Nietzsche annunciava come "la morte di Dio", ossia la fine delle certezze teologiche, metafisiche, scientifiche, politiche, etiche, ecc., la pedagogia, in questo senso, mostrerebbe addirittura una certa superiorità rispetto ad altri saperi (come sembra riconoscere esplicitamente Rorty) perché si connota già come sapere debole che riconosce la relatività (temporale, locale e culturale), la contingenza, la problematicità e la storicità dei suoi assunti. Tale riconoscimento non preclude la possibilità di utilizzare e continuare a pensare il discorso pedagogico come incentrato, dinamicamente e criticamente, sul congegno strutturale dei tre vettori individuati nel loro rapporto dialettico.

Ciò che forse oggi si può fare è correggere se mai la metateoria nel senso di una maggiore consapevolezza del pluralismo, decentramento, localismo, disancoraggio dai fondamenti, ecc., che caratterizza la teorizzazione pedagogica ed essere anche più aperti a integrare l'analisi teorica includendovi altre categorie guida. Questo rinnovato spirito critico e problematizzante della contemporaneità, ancora più rivolto alla complessità del pensare e del fare educazione, mi sembra assolutamente presente nella riflessione pedagogica attuale, per esempio nelle opere di Cambi, nei lavori di pedagogia critica, negli sviluppi del problematicismo, della fenomenologia, ecc. Ad esempio in *"Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno"*, UTET, pubblicato la prima volta nel 2006, Cambi mostra come la categoria principale del moderno e del post-moderno sia, in ultima analisi, la stessa, ossia quella del "disincanto". Termine che si caratterizza in senso antropologico e che si connette alla progressiva emancipazione da tutte le certezze e i miti metafisici, ontologici, religiosi, etici e politici. Secondo Cambi il disincanto è l'esito ultimo dei processi, strettamente connessi, della laicizzazione e della secolarizzazione che, a loro volta, sono fenomeni tipicamente moderni, pur costituendo il presupposto dello stesso post-moderno.

La secolarizzazione connota il processo moderno della progressiva emancipazione dalla concezione sacrale e religiosa dell'uomo e del mondo tipica del Medioevo. In sostanza con il moderno si assiste a una progressiva delegittimazione, relativizzazione e presa di distanza nei confronti dei retaggi della tradizione, e una messa in discussione della *religio* quale principio, modello e fondamento dello stare insieme e quale collante di tutta la vita sociale, culturale e individuale. Il moderno fa della sacralità una categoria

del reale ma non l'unica e spesso non la principale, relegandola in una sfera privata, intima, coscienziale che viene separata da quella socio-politica. In una fase successiva la stessa ammissibilità del discorso metafisico-religioso viene criticata e messa in discussione sulla base della razionalità filosofica e/o dell'oggettività scientifica.

La laicizzazione descrive lo stesso fenomeno di emancipazione ponendosi però dal punto di vista dell'innovazione piuttosto che da quello della tradizione. Per cui se la secolarizzazione si configura come "libertà da", la laicizzazione si caratterizza per essere "libertà di"; il che riprende la distinzione tipicamente kantiana tra libertà negativa e libertà positiva. L'Illuminismo, del resto, secondo la definizione che ne da Kant, è l'epoca del disincanto, ossia coincidente con l'uscita dalla minorità e con l'assunzione della piena responsabilità da parte del soggetto/persona dal punto di vista etico, politico, sociale, comportamentale, ecc., senza nessuna deroga a principi eteronomi d'autorità (religiosi, metafisici, politici, ecc.) che prescindano dalle proprie capacità razionali di scelta e di giudizio. Tutto ciò manifesta un certo grado di continuità tra la modernità e la post-modernità, proprio nel senso che anche il moderno si presenta come epoca del pluralismo, della tolleranza, dell'emancipazione e della progressiva de-sacralizzazione. Tuttavia il post-moderno esaspera questi caratteri comunque presenti nel moderno e si spinge fino a criticare la nozione stessa di soggetto, pilastro del trascendentalismo kantiano, ma anche della riflessione epistemologica successiva, come ha ben evidenziato Rorty; il che elide qualsiasi tipo di certezza metafisica, filosofica e scientifica e la possibilità stessa di rapportarsi ad un genere di verità e conoscenza che non si configuri come relativa, storica e ermeneutica. Il nichilismo in questo senso è l'*habitat* del post-moderno e l'altra faccia del disincanto, oltre che l'esito di quel processo di laicizzazione e secolarizzazione del moderno.

Questa perdita della certezza e l'impossibilità onto-gnoseologica e epistemologica di un "pensiero forte" che, rivolgendosi all'essenza metafisica del sé, del mondo, della conoscenza, dell'esperienza ecc., è garanzia psicologica del permanere del senso, comporta una destabilizzazione sul piano sociale e su quello individuale che può avere, come già aveva intuito Nietzsche, due esiti opposti: da un lato il nichilismo passivo e rinunciatario che si traduce in un disimpegno relazionale, sociale e politico, ossia nell'incapacità dell'individuo-soggetto-persona di accettare la sfida del senso nella sua forma depotenziata e non-consolante; dall'altro il nichilismo attivo che, viceversa,

coglie nel disincanto un'opportunità di libertà, per cui l'individuo-soggetto-persona, emancipandosi dagli assoluti, può progettarsi liberamente, facendosi autenticamente soggetto intenzionale consapevole delle sue scelte e direttamente impegnato sul piano esistenziale e professionale e su quello socio-politico a costruire se stesso e, contemporaneamente, ad aprire nuovi orizzonti di senso (pur limitato in questa operazione de-costruttiva e ricostruttiva da molti condizionamenti storico-culturali, sociali, economici, familiari, ecc., che lo hanno determinato). Il nichilismo passivo constata l'impossibilità onto-gnoseologica della verità e del senso nella loro forma trascendente o trascendentale assoluta, universale e necessaria, sia nella forma laica sia in quella religiosa, e conclude pessimisticamente che non c'è alcun senso e nessuna verità che possano essere sostenuti e creduti e nessun criterio di scelta.

La "nullificazione del senso" non appartiene tanto all'ambito teoretico ma si configura come stato di crisi esistenziale e sociale che, in qualche modo, costituisce lo stato normale della nostra contemporaneità e che si associa ai processi di laicizzazione e secolarizzazione, di de-sacralizzazione della vita, della comunità e delle sue regole, con il crollo delle gradi narrazioni e il venir meno delle ideologie. Ciò comporta l'acuirsi di un senso di insicurezza che si connette alle trasformazioni economiche neoliberiste del mondo globale, ai fenomeni migratori e al senso di precarietà che il sociologo Zygmunt Bauman (1925) ritiene caratterizzi il "soggetto globale" nelle società post-industriali contemporanee. Bauman, ideatore delle fortune espressioni "società liquida" e "modernità liquida"[42], sintetizza questa sua analisi riguardo "*la solitudine del cittadino globale"* nei tre ossimori strettamente complementari: sicurezza insicura (*insecure*

[42] Mentre le società moderne erano caratterizzate dalla solidità e stabilità dei principi organizzativi, delle regole sociali, delle unioni sentimentali, del lavoro e della sua organizzazione, ecc., le società post-industriali e tecnologiche attuali si caratterizzano per il loro assetto liquido, dismorfico, in cui si susseguono cambiamenti molto rapidi in tutte le sfere della vita individuale, sociali e lavorativa. I fenomeni della globalizzazione, quelli migratori, lo sviluppo tecnologico, ecc. si traducono nella mancanza di punti fermi, ragionevolmente stabili nel medio/lungo periodo, e nei processi del "*melting pot*", del *metissage* e nella precoce obsolescenza degli strumenti, delle conoscenze e delle competenze professionali. Sul piano dei rapporti interpersonali e relazionali ciò produce un atteggiamento "consumistico". "*È una società che si è modellata sull'usa e getta, sul desiderio di consumo, sull'impegnarsi finché si ha voglia, senza assumersi responsabilità di qualsiasi genere. Il consumo come metro di ogni nostra azione non è fatto per elevare la lealtà e la dedizione nostra per l'altro. Al contrario, è pensato per passare in continuazione da un desiderio all'altro, per spegnere in fretta quelli vecchi e creare posti per altri nuovi. In più la clausola della società dei consumi "soddisfatti o rimborsati" è diventata metro di ogni rapporto, di ogni relazione. In questo tritacarne è finito anche l'amore. Ecco perché è sempre più difficile "amare per sempre".* Dall'intervista *a Bauman del giornalista Pierangelo Giovanetti, apparsa su Avvenire del 2 febbraio 2006, con il titolo "L'amore non è liquido, confronta nel* sito: http://www.gliscritti.it/approf/2007/papers/bauman070707.htm

security); certezza incerta (*uncertain certainty*) e incolumità a rischio (*unsafe safety*)[43]. Il primo termine ha una valenza sociale e rimanda alle condizioni del lavoro sempre più flessibile e precario che si traducono in una minaccia costante alla sicurezza individuale e sociale per ciò che concerne il mantenimento del proprio *status* di vita materiale, professionale e riguardo la validità delle proprie competenze pregresse, della propria formazione, messe costantemente a rischio dai rapidi cambiamenti economico-produttivi globali. Flessibilità in questo senso è instabilità continua e messa in discussione costante delle proprie competenze, delle proprie conquiste professionali, delle conoscenze acquisite e del *know how* che può tradursi in un senso di precarietà, di ansia e di angoscia verso il futuro che minaccia di mettere in discussione tutto ciò che si è conquistato e realizzato.

Il secondo termine ha un significato più cognitivo non solo perché riguarda il mettere in discussione le conoscenze tecnico-professionali ma anche la nostra capacità di giudizio etico-politica. In sostanza la pluralità dei linguaggi, dei punti di vista e l'incremento dei flussi migratori mettono costantemente in discussione la tavola dei valori e le griglie di valutazione tradizionali propri di una certa comunità e cultura. La relativizzazione dei linguaggi, dei paradigmi di riferimento e dei vocabolari, in mancanza di un principio universale e di una *Koinè* universale, rende difficile non solo la comunicazione e il dialogo ma anche distinguere tra ciò che ha valore e senso, o è giusto e degno, da ciò che è sbagliato, indegno e privo di senso.

Il terzo ossimoro invece si riferisce all'ansia associata alla minaccia rivolta alla propria incolumità e alla salvaguardia della propria famiglia, dei parenti, degli amici e dei vicini da parte di malviventi e/o "stranieri". Salvaguardia che comprende non solo le persone fisiche ma i beni materiali e il territorio, inteso come luogo di vita in cui si svolge la propria esistenza. Questa paura dell'aggressione fisica, del furto e dell'invasione del "proprio spazio vitale", spesso alimentata dai *mass media,* si traduce non solo in atteggiamenti xenofobi ma in un incremento della solitudine perché il "noi" comunitario si parcellizza sempre più, divenendo sempre più angusto, viene meno il

[43] Confronta per questi temi e altri connessi in: Z. Bauman, *La solitudine del cittadino globale*, postfazione di Alessandro Dal Lago, Milano, Feltrinelli, 2009; *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2003. U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, presentazione di Sandro Mezzadra, Il Mulino, 2006. M. Benasayag; G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009. C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli, 2004. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008; *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Miano, Feltrinelli, 2008.

senso di solidarietà mentre prevale un atteggiamento di sospetto e di timore verso l'altro, inteso, in modo generalizzato, come estraneo e non solo come straniero. Mentre il senso di insicurezza connesso ai primi due ossimori sono vissuti dagli attori sociali e dalle stesse istituzioni socio-economiche e politiche come un dato di fatto, un destino cui ci condanna la globalizzazione e a cui non esistono alternative praticabili, sul terzo sembra possibile intervenire attraverso un incremento delle restrizioni dei flussi migratori, delle prerogative delle forze dell'ordine, con l'inasprimento delle sanzioni, ecc. Tutto ciò, però, di fatto concorre ad alimentare ulteriormente il senso di precarietà, di angoscia e di insicurezza, per cui la percezione del senso comune è quella di trovarsi sotto assedio e continua minaccia, fin nella propria identità personale.

Sul piano pedagogico tale situazione si traduce nell'incapacità personale, esistenziale e socio-politica di farsi protagonista della propria formazione, ossia una rinuncia preventiva sia all'esser formati sia al formarsi. Da un lato si può manifestare un rigurgito ideologico (metafisico-religioso e/o politico) che, trovando nuovi idoli da elevare ad assoluti, si traduce in una chiusura acritica e stolida che spesso travalica in tentativi violenti di coercizione ed eliminazione dei sostenitori delle opposte *Weltanschauung* e in una concezione pedagogico/educativa assolutamente eteronoma e etero-diretta che nella coercizione e/o nella persuasione retorica trova i suoi principi metodologici. Il che, ovviamente, compromette la possibilità stessa della formazione, intesa come costruzione critica del senso attraverso il dialogo democratico e il confronto.

In un secondo caso il nichilismo passivo si configura come la negazione di qualunque valore intrinseco da attribuire alla formazione e il suo rifiuto preventivo sia nel senso dell'istruzione, con le relative competenze cognitive e professionali che domani potrebbero non essere più utili, sia nel senso dell'educazione etico-politica ai valori socialmente condivisi e tipici del contesto storico-culturale di appartenenza. La perdita del senso si connette in questa prospettiva alla ricerca del *loisir*, del *divertissement*, del godimento immediato oppure allo stordimento di sé, al prevalere di atteggiamenti depressivi, rinunciatari, abulici o irrazionali, violenti, di contestazione fine a se stessa e di sfida verso i genitori, l'insegnante, la società, la polizia e l'autorità, ormai delegittimata, che dovrebbero rappresentare. Il nichilismo attivo, invece, vede nell'assenza di modelli preconfezionati, di schemi e verità assolutamente validi e forniti

a-priori una possibilità di realizzazione di se stessi e di trasformazione socio-politiche migliori delle attuali. Il disincanto in questo senso non è, dice Cambi,

" … *elogio del nulla, volontà di distruzione nullificante. Tutt'altro: è spaesamento per una perdita, è elaborazione del lutto, è attesa e ricerca di senso, di un altro senso che si dia sì come certezza, ma raccordata alla fragile identità dell'uomo, costruita con speranza, anche con sofferenza, ora anche con entusiasmo, ma sempre per sottolineare lo sforzo, l'impegno, la volontà a cui lo stesso intelligere si sottomette, perdendo il suo ruolo di consapevolezza paralizzante: se tutto è nulla perché decidere? e cosa decidere? No, qui è l'atto-di-volere che fa aggio sul nihil, si impone a esso e reclama una ri-costruzione, di cui la stessa debolezza si rivela alla fine la vera forza: l'unica che ci è permessa; quella della possibilità, del tentativo, dell'operatività. Disincanto e nichilismo attivo sono reciproci e paralleli? Sono sinergici? Sì, in buona parte, se si fa perdere al nichilismo quel suo connotato paralizzante, negativo appunto, poiché del nihil coglie solo la mancanza e non anche l'apertura, il proiettarsi nella possibilità, la connessione con un nuovo da costruire, sia pure in una condizione non-garan-tita neppure a-posteriori.*[…] *Il nichilismo è, infine, una risorsa - e per il pensiero e per la storia - poiché apre (se colto nel suo lato 'attivo') alla continua ricostruzione del senso, per via operativa, ragionevole, concordata che permetta di cambiare lo stesso significato del nulla: dal vuoto all'occasione, alla possibilità, appunto.* [F. Cambi, *Abitare il disincanto,* UTET, 2010, pag. 21-22].

Sul piano pedagogico ciò significa che la formazione nell'epoca post-moderna assume il ruolo di categoria chiave perché si confronta con la problematicità della stessa identità personale e del sé. La formazione si precisa allora come formazione dell'individuo-soggetto-persona proprio nel momento in cui il post-moderno riconosce il carattere aleatorio, incerto, relativo di questa categoria. Non essendoci una natura umana "autentica" e "assoluta" che funga da guida e da norma cui conformarsi per la formazione, l'impresa educativa è costretta a fare i conti costantemente con le sue scelte, sia sul piano dell'istruzione sia su quello dell'educazione sia su quello tecnico-didattico. Siamo inseriti nel paradosso di una "società liquida" che esalta l'individuo e ne decreta contemporaneamente la crisi, in cui esiste una dicotomia riscontrabile e sul piano sociale e su quello culturale: tra esaltazione dell'individuo, delle sue possibilità, scelte, responsabilità, della costruzione libera del sé, da un lato, e omologazione, cultura di massa, conformismo e anonimato, dall'altro; tra esistenzialismo e strutturalismo/funzionalismo che, da un punto di vista teoretico, analizzano il contrasto tra io e società, tra ricerca della propria costruzione esistenziale come *unicum* e uniformazione al genere attraverso i sottili processi di inculturazione, socializzazione e condizionamento mediatico. Problemi che ripropongono su un piano più articolato la

divisione kierkegaardiana tra vita estetica e vita etica, ossia tra la costruzione della propria vita come opera d'arte unica che si compone di momenti e esperienze "straordinarie" e irripetibili e la scelta di uniformarsi al genere, all'universale sociale costituito dalla omologazione alla "persona", ossia alla maschera teatrale che il ruolo, la professione, la cultura, la famiglia, le mode di volta in volta impongono[44]. La formazione in tutto questo deve mediare tra esigenze di socializzazione e di costruzione di se stessi sulla base delle proprie scelte. Principio che si declina nella categoria della "*cura sui*" e della partecipazione attiva e critica alla creazione di se stessi; da ciò il richiamo al concetto di *Bildung*, o meglio di una neo-*Bildung*, priva di fondamenti trascendentali e assoluti, ossia priva di una forma (*Bild*) che sia valida universalmente e data a-priori nel processo educativo, ma che si caratterizza per la pluralità, la problematica e l'apertura. Tuttavia, anche in questo concetto rinnovato di *Bildung*, resta fermo il riconoscimento della centralità della cultura quale punto di partenza necessario per qualunque scelta, acquisizione, sviluppo e cambiamento di rotta ulteriore. Quindi ancora la dicotomia tra il formarsi e l'esser formati, tra la necessità di una guida esterna e il bisogno di autorealizzazione autonoma.

La formazione, perciò, va intesa come una costruzione dell'individuo-soggetto-persona, che si configura come un "processo verso" un obiettivo (forma) – sempre suscettibile di cambiamenti, criticabile, non priva di errori, instabile, plurale, problematica, ecc. – in cui l'individuo-soggetto-persona è direttamente coinvolto, non solo in modo passivo, ma quale agente intenzionale attivo che pensa, sceglie-agisce, giudica e prova emozioni, pulsioni, passioni, desideri. Tale processo di formazione si inserisce, si contamina, costantemente si concretizza e sta, come dimostra Cambi, in rapporto dinamico e dialettico con altri due eventi educativi quali l'inculturazione e l'apprendimento/istruzione. L'inculturazione è in buona parte inconscia, non

[44] A questo proposito è interessante la teoria sociologica del canadese Erving Goffman (1922-82) che, rifacendosi all'interazionismo simbolico (pur tenendo presente il funzionalismo e, in seguito, la teoria cibernetica di Bateson dalla quale rileva il concetto di "frame"), delinea una visione fortemente ritualistica dei normali scambi interpersonali, a partire da quelli faccia a faccia. Goffman interpreta questi scambi sociali e relazionali alla stregua di rappresentazioni teatrali in cui i soggetti-persona, in ossequio all'etimo greco che si riferisce alle maschere teatrali, impersonano e rappresentano al meglio il loro ruolo sociale. Da questa rappresentazione, che si svolge per un pubblico all'interno del gruppo di attori (compagnie teatrali), gli attori sociali (persone) ricavano in modo preminente la loro identità e/o il loro sé. Tale fenomeno è in buona parte inconsapevole e, non di meno, a volte assolutamente presente nelle azioni e nelle menti dei soggetti che "giocano", in un misto di realtà e finzione, cinismo e sincerità, immedesimazione e recitazione, a rappresentare il bravo insegnante, lo studente diligente/turbolento, il genitore, il medico, ecc.. Cfr. in: E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, 2007.

programmata e connessa ai processi socio-culturali-storici che determinano in prima istanza alcuni caratteri fondamentali dell'individuo-soggetto-persona, dalla lingua alla gestualità, dalle regole ai paradigmi di comportamento condivisi riguardo il "giusto modo" di fare una domanda, rapportarsi all'altro sesso, ai genitori, gestire una conversazione, ecc. L'inculturazione è il processo educativo primario senza il quale anche gli altri sono gravemente compromessi e virtualmente impossibili[45]. Tuttavia essa costituisce anche il limite che va costantemente superato, la fonte primaria dei pregiudizi, delle false credenze, dei paradigmi che vanno destrutturati e ricostruiti su nuove basi. L'apprendimento/istruzione si caratterizza invece come processo formale, intenzionale, rivolto all'acquisizione di saperi e competenze cognitive, estetiche, relazionali, comportamentali, professionali, ecc., che trovano una precisa collocazione spaziale e temporale in famiglia, nella chiesa, nella scuola, nella bottega, in ufficio e che spesso richiedono specifici *curricoli* attentamente studiati e strutturati per rendere più facile, veloce e stabile l'apprendimento stesso. Richiedono poi una categoria di persone specializzate nel "trasmettere" saperi e competenze, ossia maestri, insegnanti, educatori, e processi di programmazione, progettazione didattica, controlli e verifiche.

La formazione come progetto esistenziale di costruzione del sé si sviluppa sempre al di là sia dell'inculturazione sia dell'apprendimento e tuttavia li ricomprende al suo interno, li include e li supera; ha con essi rapporti di dipendenza e di ulteriorità e si connette con le categorie della "cura", "della cura di sé" e dell'intenzionalità e, in ultima analisi, si definisce per il suo essere, a diversi livelli, "progetto", ossia potenzialità e possibilità di attualizzazione/ideazione/costruzione essenzialmente libera, seppure parzialmente condizionata e soggetta a limitazioni di vario genere (biologiche, sociali, culturali, storiche, ecc.). La formazione, infatti, ribadisce con decisione Cambi, è una categoria limite, complessa, problematica che sta al centro della teorizzazione pedagogica e del paradigma critico-ermeneutico-metateorico perché ne costituisce, ad un tempo, il fine e il principio regolatore. È una categoria complessa perché si declina secondo diverse sfumature semantiche e si inserisce trasversalmente in diversi ambiti e discipline di ricerca. Sul piano biologico la formazione si definisce come il prender forma degli organismi, secondo la loro specifica conformazione genetica, prodotto del gioco dinamico e dialettico tra filogenesi, ontogenesi e ambiente. Lo sviluppo organico

[45] Si pensi ai molti casi di "bambini selvaggi" che non sono stati in grado, nonostante gli sforzi, di recuperare una normale competenza cognitiva, sociale e relazionale.

si realizza conformemente a determinati *iter* di crescita che si connettono in maniera dinamica con le risorse e possibilità che offre l'ambiente (naturale, sociale, culturale, storico). Questo delineato è un presupposto imprescindibile di ogni approccio educativo e considerazione pedagogica che deve partire dalle possibilità (e dalle limitazioni) offerte dalla considerazioni biologico-organiche e ecologiche che costituiscono l'uomo come specie.

Al secondo livello sta la fenomenologia della formazione, ossia quei processi di individuazione/specificazione del singolo e quelle componenti direttamente connesse alla storicità, alla socialità, alla cultura, alla cognizione, al ruolo dei simboli e alla capacità di autoconsapevolezza che, tutte insieme, concorrono, secondo le determinanti dell'inculturazione, dell'apprendimento e della formazione sopra esaminati, a "costruire" e al "costruirsi" autonomo e autoconsapevole del soggetto-persona.

Su un piano ancora diverso si pone la teleologia della formazione intesa come processo intenzionale rivolto a un obiettivo di realizzazione esistenziale, professionale, cognitivo, etico-politico, ecc. In questo senso il legame con i concetti di *paideia* e *Bildung* è fortemente esemplificativo del valore che la formazione assume nel suo punto più alto, in cui il sé si fa interprete unico e irripetibile della contingenza storico-culturale secondo principi idiosincratici che traducono la cultura secondo parametri propri, per assecondare scelte e progetti personali, attraverso la "costruzione/ideazione" di nuove prospettive, nuovi vocabolari, nuovi orizzonti di senso. Tutto ciò in un contesto complesso (ecologico e ecosistemico), soggetto alla revisione, connesso alla storicità/ermeneuticità, all'oscillazione continua delle scelte, delle intenzioni, delle responsabilità che rendono la formazione processo mai concluso, sempre *in fieri,* dismorfico e plurale nella sua stessa ricerca di forma.

La formazione allora si connette direttamente alla crisi del soggetto e della società complessa, con il collasso delle certezze metafisiche e esistenziali del post-moderno, quale ricerca, per quanto problematica, di una via di uscita allo stato di indecidibilità e confusione esistenziale, quale ricerca di identità e di una stabilità, per quanto relativa, cui i processi educativi sono direttamente chiamati. Questa posizione riafferma il valore della razionalità, una razionalità a raggio corto, contingente, problematica, ermeneutica ma non di meno capace di progettare e di scegliere secondo canoni, paradigmi e valori criticamente valutati e capaci di "costruire" senso secondo principi etico-politici di

emancipazione che valorizzano l'autonomia e l'intenzionalità dell'individuo-soggetto-persona. Le forze che gli si oppongono sono da un lato un dogmatismo (dei principi, dei valori, metafisico, religioso, politico, ecc.) di ritorno che si configura come un guardare nostalgico e velleitario al passato; dall'altro una forma nichilista (passiva) di post-moderno che si preclude ogni possibilità di risolvere la crisi attraverso l'uso della ragione, per quanto depotenziata e relativizzata; per ultimo una concezione funzionalista e sistemica della società moderna, come quella di Niklas Luhmann (1927-1998), il quale concepisce la società come un sistema auto-poietico che tende all'equilibrio e alla stabilità anche attraverso il cambiamento dinamico. Tale prospettiva comporta la rinuncia esplicita e preventiva alla dialettica tra i tre vettori eidetico-fenomenologici e riduce il discorso pedagogico alla sola componente e dimensione tecnico-funzionale, all'accrescimento e allo sviluppo economico-produttivo, perdendo di vista l'individuo-soggetto-persona e qualsiasi progetto di emancipazione.

2. Dal "congegno" al "progetto".

In considerazione di tutte le riflessioni svolte nel punto precedente è significativo, a mio avviso, che Cambi, riprendendo recentemente la questione della metateoria pedagogica di tipo ermeneutico-critico, in "*Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli"* Clueb, 2006, non si soffermi quasi mai sull'analisi dei tre vettori eidetico-fenomenologici, citandoli una sola volta a pag. 129, mentre nel testo dell'86 il riferimento esplicito o implicito al loro gioco dialettico era costante e ridondante, presente in quasi tutto il testo. Probabilmente ciò si spiega da un lato con l'esigenza di approfondire il discorso trovando altre categorie portanti e centrali del discorso pedagogico, come quelle di formazione, intenzionalità, soggetto-individuo-persona e cura, dall'altro con la ricerca di altri modi di decifrare il discorso pedagogico, connotati in senso ancora più critico-ermeneutico e complesso. Tuttavia credo che il motivo principale di questo slittamento al margine della riflessione teorica riguardo i vettori eidetico-fenomenologici da parte del suo stesso ideatore, proprio nel momento in cui riprendeva esplicitamente la tematica metateorica, si spiega con il sospetto e il disincanto, tipico della contemporaneità, che varie correnti filosofiche attuali (ermeneutica, post-moderna, post-analitica, post-strutturalista e decostruttivista) hanno

progressivamente tematizzato e precisato. In questa prospettiva qualsiasi genere di categoria e struttura a-priori di tipo trascendentale, anche se connotata in senso fenomenologico-ermeneutico e pur dichiarandone preliminarmente la contingenza storica, rischia di essere letta come una pretesa nostalgica di pervenire a un tipo di conoscenza "fondata"; ossia come tentativo di riproporre, seppure in forma emendata, un tipo di "pensiero forte" di cui sempre più, al contrario, si riconosce, se non l'impossibilità, quanto meno la problematicità.

Tuttavia ciò non si traduce necessariamente in un cambio di direzione e, almeno per Cambi, in un abbandono della metateoria e del suo congegno ma, piuttosto, in una sua generalizzazione. In ultima analisi, infatti, le tre categorie si connettono alla temporalità dell'esistente e in modo particolare al futuro. Il futuro inteso come possibilità, apertura e, soprattutto, progetto. Questa categoria della progettualità è intrinsecamente pedagogica perché esprime bene l'essenza di qualunque paradigma/modello/teoria pedagogica e/o azione educativa che, essendo rivolta al cambiamento – e questo anche nel caso in cui ciò che interessa è essenzialmente istruire, socializzare e conformare – assume la forma di un "processo verso", articolato e complesso, che si rivolge sempre a obiettivi (didattici, cognitivi, disciplinari, professionali) e fini (etico-politici, esistenziali, "utopici"), ossia "al non ancora" che "potrebbe essere" e ai modi attraverso cui ciò che si è progettato può realizzarsi.

La progettualità diviene, insieme alle categorie antropologico-esistenziali cui essa si associa, ossia l'"intenzionalità", il "soggetto-persona-individuo", la "cura" (e la "cura di sé") e la "formazione", la *condicio sine qua non* della stessa pratica educativa e/o teoresi pedagogica cui, in ultima analisi, sono riconducibili le stesse strutture invarianti individuate precedentemente perché da queste in qualche modo derivano. Vale la pena sottolineare che queste categorie si giustificano non tanto sul piano squisitamente teorico ma si connettono ad una serie di considerazioni e riflessioni che caratterizzano e connotano *l'anthropos* sul piano esistentivo e esistenziale. Già Heidegger, del resto, aveva definito l'uomo come un "progetto gettato" che si caratterizza per il suo essere-nel-mondo che ha la forma del "prendersi cura", ovvero della trascendenza e del progetto (non bisogna dimenticare poi il legame/derivazione dell'esistenzialismo heideggeriano con la fenomenologia di Edmund Husserl (1859-1938) e la sua categoria portante, l'intenzionalità). Tutto ciò sul piano educativo e pedagogico significa che

l'intenzione educativa ha la forma del prendersi cura dell'altro per accompagnarlo nella sua formazione, ossia nel progetto che noi abbiamo predisposto per lui e che lui stesso, a un certo punto, può e sarà chiamato a scegliere per se stesso, cercando vie autonome per le proprie realizzazioni idiosincratiche in un determinato contesto storico-culturale, rendendosi autenticamente persona e protagonista attivo, intenzionale e (si spera) criticamente consapevole nel e del suo progettarsi. "La cura come l'essere dell'esserci" definisce anche la pedagogia come progetto teorico che cerca una realizzazione pratica e una attualizzazione dei suoi modelli e dei suoi fini-valori normativi, tramite la formazione, intenzionale e esplicita, e dell'individuo-soggetto-persona (nei diversi aspetti cognitivi, emotivi, professionali, etico-politici), che, nella sua concezione più alta, mira all'emancipazione (nel senso di decondizionarsi e di progettarsi liberamente facendosi artefice consapevole delle sue scelte e potenziando le sue abilità/possibilità) e all'autonomia.

La pedagogia non è solo rivolta alla formazione del singolo ma si configura anche come intenzione formativa e quindi ancora come progetto di una comunità e di un gruppo (la classe, la scuola, il quartiere, il comune, ecc.) e di un'intera società/cultura, e ciò a vari livelli (sul piano socio-politico, economico-produttivo, culturale, ecc.). Direttamente connessa a queste categorie intrinsecamente pedagogiche della progettualità e dell'intenzionalità (e quindi centrali anche per la riflessione pedagogica e metateorica) e al riconoscimento della formazione e della cura educativa, quali *focus* del discorso pedagogico, si ritrova e si inserisce stabilmente la categoria dell'utopia. L'utopia va intesa non tanto come genere letterario specifico, né come descrizione di una società ideale, né tanto meno come fuga fantastica, ma come progetto (esistenziale, educativo, sociale, culturale, ecc.), ossia come pungolo critico dell'esistente e come possibilità-libertà progettuale e intenzionale, cura e impegno trasformativo/costruttivo che si rivolge a una dimensione ulteriore (cognitiva, temporale, immaginativa ma non fantastica, ecc.). Chiaramente, poi, l'idea di utopia rimanda, come si è argomentato nelle pagine precedenti, alle altre due categorie che, a loro volta, hanno senso solo in questa prospettiva temporale che guarda al futuro nell'ottica del progetto.

Nel volume del 2006 Cambi si sofferma ampiamente a delineare i caratteri dell'utopia, a esplicitarne i nessi con la pedagogia e con le pratiche educative e a definirla nella sua generalità quale progetto. In effetti è l'unica tra le tre categorie

precedentemente individuate che non viene "dimenticata" e messa al margine della riflessione metateorica; questo perché si lega direttamente con il futuro, l'ulteriore, l'intenzione, la cura, la formazione, ossia con il concetto di progetto che ricomprende in sé tutte e tre le categorie precedenti. Da ciò anche l'opposizione a tutte quelle pedagogie di stampo funzionalistico che riducono la portata del progetto e dell'utopia e si tramutano in amministrazione, istruzione, didattica, tecnica/tecnologia. L'educazione e la formazione se si riducono alla trasmissione di conoscenze (ossia all'istruzione e all'amministrazione/diffusione di saperi, discipline e competenze tecnico-pratiche o conformazione/inculturazione/socializzazione al gruppo) depotenziano il ruolo della pedagogia nel suo impegno di emancipazione. Il rischio è quello di fare dell'educazione lo strumento dell'imbrigliamento delle coscienze e della riproduzione ideologica (Althusser). La formazione invece, soprattutto in questo frangente storico, lo si è visto, è al suo più alto grado autonomia, libertà di progettarsi e responsabilità per le scelte fatte. Il che comporta lo sviluppo di capacità critiche e meta-cognitive, ma tutto ciò significa semplicemente che l'educazione è fondamentalmente progetto e progetto di emancipazione nel senso dell'utopia. Infatti, ci suggerisce Cambi:

"Cos'è il senso di un sapere? Ce lo ha detto Habermas in 'Conoscenza e interesse': è l'interesse che fonda quel sapere (o la classe di saperi a cui appartiene), è l' a-priori di senso che lo anima e lo orienta. Per la pedagogia … è, per Habermas, l'emancipazione: è un conoscere per liberare, per far uscire il mondo umano dai condizionamenti della natura-tradizione (della tradizione-come-natura), per condurlo verso la realizzazione – attraverso la conoscenza – dei suoi bisogni e delle sue attese. Ciò è centralissimo in pedagogia, dove l'emancipazione è – per un verso – liberazione, per un altro è formazione, per un terzo è utopia. Liberazione da..., autonomia, processo di libertà. […]Utopia come speranza, come modello-di-redenzione della realtà, come volontà di salvezza accolta in senso ora religioso ora laico, ma tesa a giudicare profeticamente il mondo e a postularne l'integrazione. [Cambi, *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia*, 2008, scaricabile dal sito: http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/682/26804.pdf]

È soprattutto il concetto di utopia, infatti, che viene messo da parte e in crisi dalle concezioni funzionaliste e sistemico-strutturaliste della società, che propendono per una anteriorità/superiorità della struttura sull'individuo-soggetto-persona e che concepiscono l'educazione come una questione amministrativa. L'utopia, come si è detto, tra le tre categorie invarianti è quella che più di tutte si connette alla dimensione progettuale, perché tesa al raggiungimento di un fine che appare desiderabile e che

impone un senso (come intenzione rivolta a) agli eventi che si succedono proprio in quanto fasi e tappe del progetto stesso e in vista del suo compimento e termine; questa dimensione di trascendenza e di intenzionalità si rivolge all'ulteriorità (esistenziale, etico-politica, valoriale, culturale, ecc.) che può attualizzarsi e funge da pungolo critico dell'esistente. Tant'è che, ancora secondo Cambi, in questo inizio di XXI secolo la teorizzazione pedagogica sembra fare riferimento a due modelli pedagogici principali, tra loro fortemente e dialetticamente contrapposti, quello funzionalista, appunto, e quello critico[46]. L'uno interessato all'amministrazione dell'esistente, l'altro rivolto alla trasformazione dell'esistente sulla base di considerazioni storico-culturali, ermeneutiche, razionali e critiche che si fondano sulla consapevolezza della contingenza, ossia, per dirla alla Kierkegaard (1813-1855), nella presa di coscienza che la categoria principe non è la necessità e la totalità, ma la libertà/possibilità dell'esistente e del singolo – superiore al genere, pur con tutti i suoi condizionamenti e limitazioni – per cui "*nella possibilità tutto è ugualmente possibile*"[47]. Perciò sia l'esito fallimentare delle scelte/progetto sia l'esito positivo e la realizzazione sono "possibili" e soggette alla contingenza degli eventi, e se ciò può da un lato far cadere in uno stato di angoscia paralizzante, di rinuncia, di disimpegno, di "crisi" e disorientamento[48], dall'altro non preclude, non sancisce nessuna condanna preventiva a qualsivoglia destino ed apre il futuro al progetto e all'impegno per realizzarlo.

Veniamo ora a considerare l'origine stessa dell'idea di cambiamento e della preferenza accordata al futuro quale dimensione connessa con i concetti di storia, redenzione, progresso, senso, utopia, scienza, rivoluzione, ossia, in una parola, con l'idea di progetto nella sua valenza più ampia e generale. Il filosofo e psicoanalista Umberto Galimberti (1942) in *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, 2008, ricostruisce il concetto di "Storia" e quello connesso di "tempo" facendo ricorso alla nozione di "senso della Storia", ossia alla possibilità di attribuire significato al fluire del tempo e al susseguirsi degli eventi mediante una ricostruzione narratologica che fa riferimento ad un fine ultimo da raggiungere/realizzare, che spesso coincide con la fine della storia. Il termine greco che indica questo concetto è quello di

[46] Cfr. in: F. Cambi, *La pedagogia del Novecento,* Laterza, 2008, pag. 183-186.
[47] Cfr. in: Soren Kierkegaard, *Il concetto dell'angoscia*, a cura di Bruno Segre, BIT, 1995, pag. 114.
[48] Cfr. in: Soren Kierkegaard, *Il concetto dell'angoscia*, a cura di Bruno Segre, Milano, BIT, 1995; *Timore e tremore,* a cura di Bruno Segre, Milano, BIT, 1995; *Aut-Aut*, Mondatori, 2002.

eschaton (eschatos = ultimo, fine; to eschaton = "il punto estremo, il culmine". Da cui escatologia: studio sulle cose ultime e sulla fine/il fine della storia, dell'umanità, l'esistenza) che secondo Galimberti la tradizione cristiana tenderà a identificare con la fine del tempo nell'ultimo giorno del giudizio universale, mentre quella ebraica con l'avvento del Messia. Gli eventi e il tempo in questa prospettiva sono unici e irripetibili e si rendono interpretabili e comprensibili solo sulla base del loro legame causale e finalistico con l'esito/fine/termine della storia. Solo in questa prospettiva il fluire del tempo si fa autenticamente "Storia", ossia itinerario di realizzazione, che si sviluppa linearmente come un processo direzionato che conduce e si rivolge a un fine e/o a un esito finale; tale esito è finalisticamente atteso (*eschaton*) ed è capace di dare senso al fluire, altrimenti insipiente ed insignificante, degli eventi.

Secondo Galimberti tale concezione del tempo e della Storia, che si distingue profondamente da quella greca antica, di tipo ciclico e fondata sui ritmi naturali delle stagioni[49], si connette direttamente al paradigma religioso giudaico-cristiano che assume il futuro come la dimensione temporale principale, mentre i greci si erano concentrati sul passato e sul presente.

"*La storia così inaugurata, capovolge il significato del termine historein, che i greci riferivano al presente e al passato concepito come origine permanente dell'accadere, mentre la concezione giudaico-cristiana lo riferisce al futuro pensato come assoluta*

[49] Secondo Galimberti, che riprende alcuni temi trattati già da Emanuele Severino e Martin Heidegger, il tempo per gli antichi greci non ha una direzione lineare ma ciclica (*kyklos)*; in questa prospettiva ogni evento è destinato a ripetersi. La natura, infatti, intesa come legge e destino che non può essere travalicata, deve seguire il suo iter necessario di generazione e corruzione, nascita e morte, e si configura come ordine immutabile. In questa prospettiva (pur essendoci per il singolo – individuo, società – un destino irreversibile che non ritorna e, sia pure, in modo locale e parziale, un relativo "progresso", nel senso di un miglioramento in alcuni ambiti rispetto al periodo precedente), il tempo e la natura impongono la loro necessità e il loro ritmo ciclico all'umanità, intesa come genere. Passato e futuro sono riassorbiti in un eterno presente che appartiene alla natura e non alla Storia. Non c'è nulla da attendere se non ciò che deve ritornare. La possibilità per l'uomo è solo quella di ricordare e preservare memoria del passato (degli eroi e delle loro gesta per non farli cadere nell'oblio), essere consapevole della propria genealogia, della propria fonte e origine; l'intento, perciò, non è quello di definire cronologicamente e linearmente l'antecedente e/o una qualche direzione futura. Tale indagine permette di scoprire il *logos* della natura, ossia la sua invarianza ritmica e ciclica che non può essere oltrepassata nella sua necessità, per cui ogni atto di questo tipo è un atto di tracotanza (*hybris*), l'unico vero peccato (colpa) riconosciuto dalla saggezza greca. Nella Grecia antica, dice Galimberti, era impensabile che l'uomo potesse esercitare un controllo sul cosmo o sulla natura imponendo su di essi i propri fini. La dimensione dell'uomo era inserita armonicamente all'interno dei cicli naturali che si susseguivano necessariamente e senza alcuno scopo. Nel ciclo, in cui tutto si ripete, non si dà progresso; in esso divengono fondamentali la memoria dei cicli passati, la parola dei vecchi, deposito di esperienza, e l'educazione, come trasmissione della memoria e dell'esperienza passata. Le istituzioni umane si fondano sulla natura e si conformano al modello e ai limiti naturali (la socialità, la politica, la polis, lo stesso agire tecnico, ecc.). Cfr. in: U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica, Feltrinelli,* 2008.

novità: i novissima. Si tratta di un futuro che non si attua come ritenevano i greci, secondo un identico logos, e quindi in conformità al divenire passato e presente, perché, per la concezione giudaico-cristiana, il passato non è semplicemente l'antecedente di ciò che deve ritornare, ma è promessa di un futuro qualitativamente diverso". [U. Galimberti, *Psiche e techne,* Feltrinelli, 2008, pag.508]

Inoltre sia per l'ebraismo sia per il cristianesimo la storia è progresso lineare verso un fine ultimo, occultato e nascosto, che solo Dio, creatore dell'universo dal nulla (*ex-nihilo*), nella sua onniscienza conosce. Tale fine ultimo è inteso:

"come tempo della fine, l'eschaton (che nella direzione dello spazio significa 'lontano' e nella direzione del tempo significa 'ultimo') è apocalisse. Apo-kalypto significa 'disoccultare', 'svelare dal celato'. […] *L'apocalisse svela il senso rimasto occulto nel divenire del tempo e, svelandolo, fa nascere la storia come tempo dotato di senso*". [*Ibidem*, pag. 508].

Ciò significa che nella mentalità occidentale, che si fonda sulla tradizione religiosa giudaica e cristiana, il tempo e la storia sono intesi come "progresso verso", successione lineare causale e finalistica di eventi, irripetibili e unici, che hanno una direzione di sviluppo ben precisa, perché si rivolgono ad un fine supremo di realizzazione che ne stabilisce anche la fine (*eschaton*) e il senso. Il tempo diviene allora attesa per il compimento futuro di ciò che è stato annunciato dagli eventi passati, dalle scritture, dai profeti. In questa concezione del tempo hanno un ruolo fondamentale la colpa e il desiderio di redenzione quali eventi fondativi della temporalità storica: gli ebrei sono in attesa del Messia che redima e liberi il popolo di Israele; i cristiani sono in attesa del compimento finale, già prefigurato con l'avvento di Cristo, ma non ancora pienamente realizzato. In questo modo il tempo si fa attesa e speranza di redenzione, tutto proteso verso il futuro; l'accadere degli eventi acquisisce un senso solo in vista dell'avvicinamento e il raggiungimento di questo fine ultimo di salvezza. In questo periodo di attesa escatologica e messianica del compimento della storia la colpa e la redenzione sono gli elementi che conferiscono senso al fluire del tempo e lo sottraggono all'insignificanza del suo fluire.

Nell'epoca moderna i processi di laicizzazione e secolarizzazione hanno determinato il progressivo affievolirsi della fede religiosa e anche una sempre maggiore incredulità riguardo la concezione della storia nella sua dimensione sacra, messianica e escatologica. Tuttavia lo schema interpretativo della temporalità, nel suo essere storia

dotata di senso e direzione, si è interamente conservato in forma laicizzata, per cui il passato viene ancora inteso come preparazione e il futuro come compimento.

"Lo schema della storia della salvezza ha perso il suo contenuto ma non la sua forma, e il senso che la storia della salvezza aveva conferito al tempo si è trasferito nella teoria del progresso, per cui ogni stadio del tempo è compimento di certe preparazioni storiche e anticipazione di compimenti futuri. In questo modo un fondo soteriologico sopravvive anche nella più radicale desacralizzazione dell'escatologia religiosa, dove il tema della redenzione viene recuperato e ripresentato nella forma della liberazione. Si presentano come figure di liberazione, e quindi come forme secolarizzate dell'escatologia della salvezza, sia la scienza, sia l'utopia, sia la rivoluzione, ciascuna con le proprie varianti, determinate dal diverso modo con cui le figurazioni del tempo si contaminano fra loro correggendosi reciprocamente". [*Ibidem*, pag. 511].

Lo schema escatologico, fondato sulla triade "colpa", "redenzione" e "salvezza", si conserva interamente nella versione laica e secolarizzata della temporalità post-religiosa che interpreta il passato come male, la scienza, l'utopia e la rivoluzione come redenzione e il progresso come salvezza. Ritroviamo qui, quasi identiche, le tre categorie eidetico-fenomenologiche individuate da Cambi quali dimensioni essenziali del discorso pedagogico, dal momento che scienza, utopia e rivoluzione (sovrapponibile in parte all'ideologia) si identificano nel loro essere progetto escatologico, rivolto a un futuro di liberazione, capace di dare senso al succedersi degli eventi. La teoria del progresso, che tali categorie sottendono, è l'equivalente laico della visione religiosa e sacrale del tempo escatologico e della speranza/attesa messianica; il tema della redenzione si tramuta in quello della liberazione.

"*Si presentano come figure di liberazione, e quindi come forme secolarizzate dell'escatologia della salvezza, sia la scienza, sia l'utopia, sia la rivoluzione, ciascuna con le proprie varianti, determinate dal diverso modo con cui le figurazioni del tempo si contaminano fra loro reciprocamente"* [*Ibidem*, pag. 511].

"Scienza, utopia e rivoluzione sono persuase che il tempo abbia un senso e una direzione e quindi, come aveva insegnato la tradizione giudaico-cristiana, che il tempo sia storia con un percorso irreversibile: "mondiale (rispetto allo spazio) e permanente (rispetto al tempo)", esattamente come nella concezione cristiana della salvezza che, a differenza di quella ebraica, non è limitata a un popolo particolare, ma è estesa a tutta l'umanità". [Ibidem, pag. 514].

Ma la pedagogia, come si è visto, si caratterizza proprio per il suo essere una disciplina rivolta all'emancipazione, ossia per essere impegno intenzionale, progettuale e di cura rivolto alla realizzazione dell'individuo/soggetto/persona nella sua piena

complessità/onnilateralità, autonomia e libertà. Si rileva allora, ancora una volta, il carattere progettuale e "escatologico" della pedagogia, quale disciplina che deve sempre confrontarsi con le costitutive categorie della scienza, dell'utopia e dell'ideologia, ossia in ultima analisi con l'idea di futuro e con i fini valori che la guidano, fungendo da norma. Ma soprattutto emerge con vigore il ruolo centrale della pedagogia per la costruzione e la ricerca del senso in considerazione della promessa/speranza di emancipazione dell'individuo e della comunità (Habermas) che essa può dischiudere, equivalenti laici dell'attesa messianica e dell'escatologia salvifica di tipo sacrale.

Il problema però è, come si è in parte già detto, che ora il senso sembra sparire**.** Scienza, utopia e rivoluzione sono tese, l'una a garantire il dominio sulla natura, l'altra a prefigurare come questo dominio possa estendersi a tutti gli ambiti per consentire la costruzione di un mondo migliore, più felice e più sicuro per l'umanità intera e, l'ultima, a prospettare non il futuro ma "un altro futuro", che valga come piena realizzazione del bene e eliminazione del male, ossia come apocalisse, perché

"*se nell'utopia il tempo escatologico è cadenzato dal tempo progettuale, nella rivoluzione la progettualità è dissolta dall'apocalisse dell'eschaton come rivelazione totale di quanto era stato fino allora celato, e inaugurazione di un mondo nuovo a partire dalla rivelazione avvenuta"* [*Ibidem*, pag. 514].

Tuttavia nell'epoca post-moderna questo senso implode; scienza, utopia, rivoluzione (ideologia) sembrano perdere il loro carattere escatologico di progetto e non sono più in grado di imprimere senso al fluire del tempo e al cambiamento storico. Il predominio della tecno-scienza ha finito per elidere la stessa idea di senso della storia e il progresso è divenuto crescita esponenziale, senza fini da raggiungere, che non siano fini-mezzo e obiettivi rivolti all'immediato, ossia contratti sul piano spazio-temporale. La tecnica, sostiene Galimberti, è divenuta fine a se stessa perché non ha fini da proporre, ciò verso cui si muove non sono scopi, ma risultati delle sue procedure.

Il carattere a-finalistico della tecnica, e io aggiungerei la compromissione del concetto filosofico, scientifico e socio-politico di verità, oggettività e conoscenza sul piano onto-gnoseologico, metafisico-religioso, epistemologico e etico-politico, abolisce qualsiasi orizzonte di senso, determinando così la "fine della storia" come tempo fornito di senso. La memoria della tecnica, infatti, essendo solo *procedurale,* traduce il passato nell'insignificanza del "superato" e accorda al futuro il semplice significato di

"perfezionamento" delle procedure. Ma l'uomo, ormai dipendente dall'apparato tecnico, non riesce più a imporre i suoi fini perché questi sono assorbiti completamente dalle possibilità offerte dalla tecnica, per cui si desidera ciò che è tecnicamente possibile e non si supera né trascende questo orizzonte. L'uomo, dice Galimberti, si riduce ad apparato del sistema tecnico, funzionale, a quel sistema e al suo accrescimento e sviluppo. La categoria marxista di co-storicità rende bene l'idea della crisi cui l'epoca della tecnica sottopone l'uomo: non più il "soggetto della storia" ma relegato al margine dalla tecnica divenuta protagonista del divenire storico. Ma, essendo senza fini, la stessa idea di storia non è applicabile alla tecnica e, viceversa, essendo l'uomo dipendente dalla tecnica, non è applicabile neanche all'uomo. Da ciò anche la crisi dell'individuo-soggetto-persona, cui si è accennato, e nello stesso tempo la sua riaffermazione. L'uomo, a questo punto, nella sua totale dipendenza dall'apparato tecnico, diventa astorico, perché non dispone di altra memoria se non di quella mediata dalla tecnica, che consiste nella rapida cancellazione del presente e del passato per un futuro pensato solo in vista del proprio autopotenziamento.

Il venir meno della prospettiva escatologica si risolve sul piano socio-politico e etico in un deperimento dei legami sociali e in una "tristezza nichilista" che può concretizzarsi, come si è visto, nella forma della perdita del senso delle cose. Sul piano pedagogico le conseguenze sono ancora più pesanti perché la pedagogia, intesa come disciplina volta all'emancipazione dell'individuo-soggetto-persona e della collettività, centrata sulle categorie portanti dell'intenzionalità, della cura e, soprattutto, del progetto, perde completamente il suo ruolo formativo e si risolve in tecnica, in una prospettiva funzional-strutturalista, che diventa amministrazione della conoscenza, istruzione, formazione professionale/tecnica rivolta all'accrescimento/funzionamento del sistema economico/produttivo, tecnico ed economico-politico.

In ultima analisi il post-moderno, anche nelle considerazioni di Galimberti, che predilige la categoria della tecnica quale carattere principale della contemporaneità, mette in crisi l'idea stessa di futuro come qualcosa di positivo e di desiderabile. Ciò ha delle ripercussioni dirette sulla categoria della progettualità e, quindi, sulle categorie principe della pedagogia che insieme ad essa ne costituiscono le strutture portanti (utopia, scienza e ideologia, cura, intenzionalità e formazione). Tali categorie non si elidono ma assumono un carattere di problematicità e indeterminatezza, che si traduce

in una “ricerca del senso” che oggi, più che mai, appare la vera sfida della pedagogia intesa proprio come via maestra per la costruzione, individuale e collettiva, esistenziale e socio-politica, di competenze e conoscenze cognitive, professionali, etiche, politiche, di cittadinanza, ecc. che si rivolgono alla possibilità, insita nella progettualità nei suoi vari livelli (teorico-pedagogico e pratico-didattico, esistenziale-individuale e politico-etico-sociale, della socializzazione e utopico, valoriale e tecnico professionale), di “fare e dare senso” e di “fare e dare senso” in altro modo, secondo le proprie inclinazioni, intenzioni e scopi.

La ricerca di una via di uscita efficace dalla crisi, divenuta ormai stato normale, che non si presenti come un ritorno al passato dogmatico-retorico o all’idea sistemica e antiumanista del funzionalismo sociologico, è il problema attuale della pedagogia (e non solo della pedagogia), perché essa fonda il suo statuto teorico-pratico proprio sulla possibilità di direzionare il cambiamento individuale e sociale nel senso della formazione e della cura, che nel suo più alto grado si configura come ricerca e attualizzazione dell’autonomia e, contemporaneamente, fondazione e rifondazione del legame sociale. Il problema, così, assume la forma della scelta dei valori guida della pedagogia e dei contenuti dell’insegnamento/apprendimento, ma si connette anche alla possibilità stessa di trovare dei principi regolativi su cui basare questa stessa scelta, che non possono che configurarsi come proposta all’interno di un paradigma e di un modello di pedagogia, di realizzazione educativa e didattica, nella consapevolezza che altre scelte, altri principi razionalmente e storicamente rilevanti sarebbero stati possibili. La progettazione e l’utopia (come sua manifestazione più radicale) si trovano in relazione con la speranza che lega il futuro al meglio. Ma la speranza è un atto di “fede”, che non si fonda principalmente su dimostrazioni razionali, bensì sulla condivisione di principi e vocabolari e, quindi, sul legame sociale e sulla capacità delle generazioni precedenti, in stretto rapporto di co-costruzione con le più giovani, di schiudere possibilità inedite di realizzazione e di senso rivolte al futuro. Quello che appare compromesso oggi è proprio questa solidarietà intergenerazionale, risultato dei processi di individuazione e di solitudine del cittadino globale nella società liquida, che spesso si risolve in un atteggiamento nichilista, da cui l’incapacità di progettarsi oltre l’orizzonte del già dato, di formarsi e formare e di aver cura, se non in senso strumentale, nel significato di fornire i mezzi all’individuo-soggetto-persona e alla

comunità per riprodurre il sistema e, anche, per "difendersi" dai pericoli e vincere la gara per la preminenza nei confronti dell'altro[50].

Una via d'uscita teorica dalla crisi post-moderna attuale e dalla perdita del senso che investe anche la pedagogia può essere trovata, come si vedrà nel prossimo paragrafo, nella filosofia "ermeneutica" e post-analitica di Richard Rorty (1931-2007). Come collegamento con la sezione successiva e a conclusione di questa riporto alcune riflessioni di Rorty (e di seguito di Cambi e di Freire) su ciò che tiene insieme una società liberale: la speranza e un vocabolario comune.

"Le società sono tenute insieme dai vocabolari comuni e dalle speranze condivise. I vocabolari dipendono, normalmente, dalle speranze, nel senso che la loro funzione principale è di raccontare come i sacrifici del presente saranno compensati dai successi futuri. L'esistenza delle società moderne, istruite e secolari, non dipende dalla prospettiva di una redenzione nell'oltretomba ma da prospettive politiche sufficientemente concrete, ottimistiche e plausibili. Gli abitanti di queste società, per non perdere la loro fiducia, devono sapersi raccontare storie di miglioramenti futuri e non pensare che vi siano ostacoli insormontabili che ne possano impedire l'avverarsi. Se ultimamente questa fiducia è un po' in difficoltà non è perché i chierici hanno tradito, ma perché il modo in cui sono andate le cose dalla fine della seconda guerra mondiale ha reso più difficile raccontare una storia convincente". [R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, 2008, pag. 105].

Tale prospettiva si lega e deriva dal processo di "letteralizzazione di metafore" che, secondo Rorty, producendo il senso comunitario del "noi", può tradursi in un collante sociale e dare vita alla speranza come centro propulsore della storia e del pensiero. Sulla stessa linea si pone Cambi che, analizzando i testi di Ernst Bloch (1885-1977), fa emergere il forte legame tra "speranza", "utopia", "progetto" e "pedagogia", intesa come riferimento intenzionale ad un possibile che può realizzarsi e che, quindi, si fonda sul concetto di post-moderno di "contingenza", quale mancanza di assoluti e universali, e della storia come possibilità, apertura, e, nello stesso tempo, sulla speranza escatologica e messianica di derivazione giudaico-cristiana. Sottolinea Cambi:

"La storia è incardinata sul futuro, sul 'possibile reale' e sul 'non-ancora', ergo sulla 'speranza' che lega il futuro al 'meglio'. La speranza 'dischiude il futuro', ha detto Holz nel saggio preposto a 'Dialettica e speranza' [opera di E. Bloch]*, e lo lega al 'non-ancora-avvenuto': è anticipatrice e anticipatrice della 'vita migliore'. Così la dialettica della storia muta: si fa incardinata sul possibile e non solo e soprattutto sul*

[50] Su queste tematiche, anche se in una chiave affatto diversa che poggia su alcune ricerche nell'ambito della "teoria della mente" e relative alla teoria "del piccolo mondo, cfr. in: Cap. IV, paragrafo 6.

necessario. […] *La speranza diviene il motore e della storia e del pensiero e facendosi compito come sfida (e sfida come compito) rompe il nesso della necessità di ciò che è già e pone al centro del pensiero e dell'agire la possibilità, l'ulteriorità il 'più degno', aprendo la storia alla trasformazione radicale (la rivoluzione, per Bloch) e il pensiero al primato dell'immaginazione e dell'immagine che è 'rappresentazione del fine' e apertura alla 'coscienza utopistica rivoluzionaria' e alla sua pratica.* [… L'utopia] *sta al centro di tutta l'avventura dell'uomo, poiché è il segnale e il modello di una 'vita migliore'. Anche per la pedagogia – come prefigurazione in un modello della formazione e dei suoi 'fini ultimi' – sfida e speranza sono i fili rossi su cui il pensare-in-grande del pedagogico si viene a costituire, si viene a realizzare, ma anche si viene a incardinare come stile teoretico. La pedagogia come sfida si nutre della speranza e sta davanti all'esistente con la forza che le viene dal suo dar voce e corpo alla speranza."* [F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Clueb, 2006, pag. 133-134]

Questa stessa speranza, posta a fondamento di ogni progetto pedagogico, alimenta le tesi del pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997) che inaugurare una "*Pedagogia della speranza*" come "*nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*"[51], fondata su quel principio di *coscientizzazione* e di emancipazione che solo la formazione può dischiudere e che, nella sua forma più alta, si tramuta in utopia.

"Per me utopico non significa qualcosa di irrealizzabile, non è espressione di idealismo. Utopia significa un atteggiamento dialettico negli atti di denunciare e dell'annunciare-denunciare la struttura che disumanizza ed annunciare la struttura che umanizzerà. Quindi l'utopia è impegno nella storia […] *la coscientizzazione ha un chiaro rapporto con l'utopia. Quanto più siamo coscientizzati, tanto più diveniamo, mediante l'impegno che assumiamo di cambiare la realtà, annunciatori e denunciatori".* [P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, 2008, pag. 16-17, citazione nella prefazione di Bartolomeo Bellanova di: P. Freire, *Coscientizzazione*, in *Humanitas*, 1984, pag. 291-292].

Ma l'utopia, come la speranza, è impegno e progetto per la realizzazione nella prassi di un "*inedito possibile*", nell'analisi seria dell'attuale, dei condizionamenti, delle "*situazioni limite"* (serie di condizioni materiali di esistenza, storiche, di classe e quindi anche schemi mentali, pregiudizi e paradigmi di interpretazione che legano ad una particolare condizione, vissuta come non modificabile, ossia come destino). L'utopia è prefigurare il cambiamento in un orizzonte di possibilità che predispone all'azione verso il cambiamento, *"perché uno dei compiti dell'educatore o educatrice progressista* […] *è svelare la possibilità della speranza*" [P. Freire, *Ibidem*, pag. 29]. Perché senza un minimo di speranza c'è solo la disperazione, l'immobilismo, il nichilismo passivo.

[51] Confronta in: Paulo Freire, *La pedagogia degli oppressi,* Torino, EGA, 2002; *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2008

"La speranza è necessità ontologica; la disperazione è una speranza che, nel perdere l'orientamento, diventa distorsione della necessità ontologica. Come programma, la disperazione ci immobilizza e ci fa soccombere al fatalismo, per cui non è possibile mettere insieme le forze indispensabili per la lotta ri-creatrice del mondo. […] Sono un uomo di speranza. Con ciò non voglio dire che attribuisca alla mia speranza il potere di trasformare la realtà e, così convinto, parta per il confronto senza prendere in considerazione i dati concreti, materiali basandomi sull'affermazione che la mia sola speranza basti. La mia speranza è necessaria ma non è efficiente. Essa, da sola, non vince la battaglia; senza di essa, però, la lotta si infiacchisce e vacilla. Abbiamo bisogno di una speranza critica, come il pesce ha bisogno d'acqua non inquinata! Pensare che la speranza, da sola, trasformi il mondo ed agire mossi da tale ingenuità è una maniera eccellente di cadere nella disperazione, nel pessimismo, nel fatalismo. Ma, prescindere dalla speranza nella lotta di migliorare il mondo, come se la lotta si potesse ridurre appena ad atti calcolati, alla pura scientificità, è frivola illusione. […] *L'essenziale, come dirò in seguito nel testo di questa Pedagogia della Speranza, è che essa, come necessità ontologica, ha bisogno di ancorarsi alla pratica.* […] *Senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta; ma, senza la lotta, la speranza - come necessità ontologica - non trova appoggio, perde indirizzo e diventa disperazione che, a volte, si trasforma in tragica assenza di speranza. Si capisce, così, come sia importante educarsi alla speranza."*[P. Freire, *Ibidem*, pag. 28-29]

Il presupposto della speranza è la consapevolezza della contingenza storica, come dirà Rorty, perché è condizione della possibilità del cambiamento. Per cui "*la comprensione della storia come possibilità è vera utopia della denuncia e dell'annuncio*" [*Ibidem*, pag. 20]. Tutto ciò fa sì che la speranza sia presupposto del progetto pedagogico, presupposto antropologico e non tanto logico-epistemologico, che si connette ad esigenze emotive ed etico-politiche, più che a dimostrazioni, pur richiedendo processi immediatamente successivi di tipo argomentativo, razionale, un vocabolario adatto, analisi storiche, un atteggiamento critico e aggiustamenti metacognitivi/metateorici sulla base del rapporto dialettico io/società, teoria/prassi.

In effetti il discorso di Freire, fermo restando le differenze di contesto, di intenti e i protagonisti del loro discorso (gli intellettuali ironisti per Rorty, gli oppressi e i diseredati per Freire), assomiglia, se non altro sul piano etico-politico, sorprendentemente a quello di Rorty (e alla sua "utopia liberale"): per i rimandi alla centralità del dialogo; per l'insistenza sulla contingenza storica che è a fondamento della possibilità del cambiamento e della ridescrizione di sé e del mondo anche nel senso dell'utopia (liberale e progressista); per il ruolo centrale attribuito al linguaggio/ vocabolario per rappresentare il mondo e rendere possibile l'autonomia/ coscientizzazione e l'immedesimazione/dialogo con l'altro. La coscientizzazione, infatti, si fonda sulla possibilità per l'educando di accorgersi di essere in grado di

conoscere e costruire significato, di scoprirsi quale agente conoscente in prima persona, sia pure sotto la guida dell'educatore; nello stesso tempo coscientizzarsi comporta la possibilità di riflettere meta-cognitivamente sulla propria e l'altrui condizione, ossia accorgersi degli altri che si trovano in situazioni di miseria e di oppressione.

Questa costruzione deve partire dal linguaggio dell'educando, "*non da quello autoritario e settario dell'educatore*", non per fermarsi lì, ovviamente, il che non avrebbe alcun senso formativo, educativo e/o emancipativo, ma per rendere possibile il dialogo e la comprensione. Consentire all'educando di utilizzare il suo vocabolario, di riflettere con altri, metacognitivamente e criticamente, sul proprio vissuto e esperienze, permette l'apertura al dialogo, il prendere consapevolezza di sé e degli altri, del proprio mondo, desideri, possibilità, ossia dischiude la possibilità di "costruire senso" e di coscientizzarsi.

Il vocabolario e l'esperienza dell'educando non vanno ignorati, né eliminati aprioristicamente senza considerarne la potenzialità nei termini dell'emancipazione e come punto di inizio imprescindibile per avviare il dialogo; vanno invece integrati e potenziati attraverso l'utilizzo di nuovi strumenti linguistici e concettuali; raffinati e corretti nella loro ingenuità o fallacia attraverso lo studio e la conoscenza disciplinare; infine vanno resi più incisivi per il loro carattere intrinsecamente idiosincratico che, attraverso la formazione e l'autoformazione, può concretarsi nella ricerca di una propria realizzazione nel senso dell'autonomia e dell'emancipazione.

La ridescrizione di sé, delle proprie esperienze e del proprio mondo nei termini di nuovi vocabolari, più sofisticati e critici, è l'essenza della coscientizzazione, che tuttavia si innesta a partire da quello che già ci costituisce e dalla riflessione critica su di esso e sulle esperienze che ne sono a fondamento.

Non bisogna dimenticare che gli educandi di Freire sono "gli oppressi", ossia coloro che normalmente sono esclusi dalla narrazione storica e che comunque non hanno la possibilità di dare voce al loro punto di vista nella ricostruzione degli eventi. In questa prospettiva permettere agli educandi di utilizzare il loro proprio vocabolario assume una valenza etico-politica fortissima (oltre che pedagogica), perché consente ai diseredati, agli oppressi, ai colonizzati e agli esclusi di narrarsi e rappresentarsi in prima persona per se stessi e per gli altri, senza il medium di "interpreti" e senza essere giudicati secondo i parametri paradigmatici della classe dominante, dei colonizzatori, dei

conquistatori, dell'*intellighenzia* egemone sul piano culturale e/o della tradizione. Tuttavia la portata del discorso di Freire è estendibile anche alle società occidentali opulente e complesse. Se lì il problema era, ed è, l'esclusione degli oppressi, qui il pericolo sembra piuttosto la perdita del senso e il silenzio nichilista di chi, pur avendone la possibilità, si autoesclude, relega il suo "io minimo"[52] ai margini, lontano dalla partecipazione etico-politica ma anche da quella culturale e, in molti casi, si preclude la possibilità di educarsi, formarsi e istruirsi.

3. "Nuove metafore", "ri-descrizione" e "letteralizzazione": cambiamento cognitivo e formazione.

Il filosofo statunitense Richard Rorty, sostenitore di una concezione filosofica post-analitica e, per certi versi, post-filosofica (se per filosofia si intende un ambito professionale con un suo statuto preciso) in "*La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà"*, pubblicato per la prima volta nel 1989, esprime una concezione molto simile a quella di F. Cambi per quanto concerne la "fenomenologia" della scelta dei valori guida del discorso pedagogico (cfr. Cap. II pag. 86-89). Nell'economia complessiva di questo lavoro le tesi di Rorty[53], di chiara ispirazione storicistica e

[52] L'espressione è coniata dallo storico delle idee Cristopher Lasch (1932-1994) nel suo libro "*L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un epoca di turbamenti",* Feltrinelli, 2004, pubblicato la prima volta nel 1984. Lasch così descrive il concetto:*"In un'epoca di turbamenti la vita quotidiana diventa un esercizio di sopravvivenza. Gli uomini vivono alla giornata; raramente guardano al passato, perché temono d'essere sopraffatti da una debilitante 'nostalgia', e se volgono l'attenzione al futuro è soltanto per cercare di capire come scampare agli eventi disastrosi che ormai quasi tutti si attendono. In queste condizioni l'identità personale è un lusso e, in un'epoca in cui incombe l'austerità, un lusso disdicevole. L'identità implica una storia personale, amici, una famiglia, il senso d'appartenenza a un luogo. In stato d'assedio l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità. L'equilibrio richiede un io minimo, non l'io sovrano di ieri.* […] *L'occuparsi di se stessi, tanto tipico ai giorni nostri, assume il significato di una sollecitudine per la propria sopravvivenza psichica"*. [C. Lasch, *L'io minimo,* Feltrinelli, 2004, pag. 7]. L'io minimo è narcisista,"*incerto dei propri contorni, aspira a riprodurre il mondo e a fondersi con esso in felice comunione"* [*Ibidem*, pag. 10]. Ciò accade in relazione a quella che il sociologo tedesco Ulrich Beck (1944) ha definito "la società del rischio" e che Lasch vede come percorsa da pericoli di guerra, terrorismo, minaccia della stabilità quotidiana, il fatto che si vive circondati da un universo che ha perso solidità e ha prodotto un io "incerto e problematico", per cui conviene un "disimpegno emotivo", un distacco flessibile, una condizione appunto di sopravvivenza. Secondo Lasch l'io è anche in qualche modo un prodotto fantasmatico del mercato e del capitalismo neo-liberista.

[53] Per approfondimenti sui risvolti pedagogici delle teorie di Rorty cfr. in: Marielisa Muzi, *Conoscenza, verità, edificazione in Richard Rorty,* in: F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano, Modelli pedagogici,* Vol. I°, Armando, 2002; *L'utopia dell'edificazione in Richard Rorty*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano, Modelli pedagogici*, Vol. I°, Armando, 2002; Flavia Santoiani, *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, 2005.

pragmatista, costituiscono utili strumenti concettuali che serviranno nella seconda parte di questo lavoro per definire un modello di pedagogia come traduzione. Rorty critica fortemente l'idea metafisica di una descrizione privilegiata della realtà, capace di rispecchiare in modo sovratemporalmente valido l'essenza delle cose e a questa concezione contrappone l'idea "post-metafisica", post-moderna e ermeneutica di una pluralità mutevole di approcci al reale, che si traduce nel riconoscimento della storicità dei vari modelli di comprensione dell'esistente e, quindi, dei vari "paradigmi culturali" entro cui il mondo ci è dato. Secondo Rorty non esiste un "mitico là fuori" che la nostra mente, intesa come "essenza rispecchiante", avrebbe il compito di riprodurre, poiché la realtà esiste sempre all'interno di una serie di prospettive storicamente e socialmente condizionate, che corrispondono a modi diversi di atteggiarsi di fronte al mondo.

Il discorso di Rorty ruota intorno a tre parole-chiave: "contingenza, ironia e solidarietà". Con il termine "contingenza" si esprime la tesi secondo la quale non esistono essenze universali e sovratemporali, ma tutto è socializzazione e quindi circostanza storica. L' "ironia" è la posizione di chi riconosce il carattere storico, cioè contestuale e relativo a una certa cultura, società, periodo, esperienze, biografia delle proprie convinzioni. La "solidarietà" è l'atteggiamento, che spesso si associa agli altri due, di chi si batte per diminuire la sofferenza e l'umiliazione degli esseri umani. Questi tre concetti caratterizzano l'"ironico liberale", la figura dell'intellettuale post-filosofico che Rorty presenta nel suo libro. L'"ironico liberale" [54], consapevole della "contingenza" e della relatività costitutiva di ogni conoscenza, valore, tradizione, cultura, evento, ecc., non può fare a meno di assumere un atteggiamento "ironico" nei confronti del reale il quale, a sua volta, si traduce nel riconoscimento dell'altro e in un atteggiamento antidogmatico, tollerante e dialogante, che sfocia, o meglio può avere

[54] Rorty distingue tra intellettuali teorico-ironici e ironici (tra cui include gli scrittori e i romanzieri). I primi sono per lo più filosofi storicisti, come Hegel, Nietzsche e Heidegger che, relativizzando i loro predecessori ne riconosceno la contingenza e riuscono a conquistare la propria autonomia dalla tradizione metafisica. "*L'oggetto della teoria ironica è la metafisica*. … [Il teorico ironico] *tenta di svincolarsi dalle contingenze ereditate e di crearne delle sue, di svincolarsi da un vecchio vocabolario decisivo e formarne uno suo"* [Rorty, *La filosofia dopo la filosofia. Contingenza, ironia e solidarietà*, Laterza, 2008 pag. 118]. Egli, tuttavia, ha dimenticato di relativizzare se stesso e le sue ridescrizioni incorrendo in una palese contraddizione. I filosofi ironici e i romanzieri al contrario, invece di fare la storia e di descrivere grandi personaggi astratti (lo Spirito, l'Europa o Occidente, l'Essere) e di fondare la propria autonomia su queste acquisizioni teoriche, si contentano di raccontare nei particolari esperienze, persone, episodi e/o puntano ad allargare i confini del pensabile e del possibile introducendo nuovi vocabolari, nuovi concetti, senza però ricorrere alla categoria della necessità, ma riconoscendo la contingenza delle proprie ri-descrizioni. Tra i filosofi ironici, e non teorico-ironici, Rorty include Derrida.

come esito, la "solidarietà". La relatività e la contingenza dell'esistente rende possibile la sua trasformazione, anzi, la ricerca e l'introduzione di nuovi vocabolari, di nuovi modi di dire e di descrivere se stessi e il mondo e l'introduzione di paradigmi scientifici-filosofici-artistico-letterari inediti, sono imprese "costruttive" che vanno intese non solo in senso cognitivo-concettuale ma anche esistenziale e, quindi, in senso pienamente pedagogico perché intimamente connesse alla formazione, all' "edificazione" e al concetto di *Bildung*. I "rivoluzionari"[55] di ogni tempo, ossia coloro che hanno effettivamente dedicato la loro vita alla "costruzione/ideazione" di nuove visioni del mondo attraverso l'introduzione di nuovi vocabolari, linguaggi, modi di fare in tutti i campi del sapere (nell'arte, nella filosofia, nella letteratura e nella scienza), hanno voluto affermare la loro "autonomia" rispetto alla tradizione che li ha preceduti (famigliare, culturale, disciplinare, ecc.).

Questa ricerca dell'autonomia e della propria identità caratterizza tutti gli "ironici liberali" ma, in senso lato, tutti gli uomini. Autonomia non significa rottura dei legami con il passato, ma al contrario il suo riconoscimento, l'impegnarsi in una impresa di valutazione critica, conoscitivo-ricostruttiva, che renda possibile, se se ne avverte la necessità, svincolarsi dalle *auctoritates* del passato, ossia decondizionarsi per impegnarsi in un atto di costruzione e ridefinizione di noi stessi, del mondo, della cultura, del sapere, (storico, artistico, scientifico) attraverso l'introduzione di nuovi valori, parametri, teorie, paradigmi, linguaggi. L'autorità che ci impedisce di realizzare pienamente noi stessi e la nostra autonomia, da un lato, ci fa essere ciò che siamo, condizionandoci e costituendoci nel profondo (il che rimanda ai concetti gadameriani di " coscienza della determinazione storica" – *Wirkungsgeschichte Bewusstsein* – e "storia degli effetti" – *Wirkungsgeschichte* –), dall'altro, ci limita, riduce la nostra originalità, ci "condanna" all'uniformità, ("ad essere l'ennesimo commento a Platone") e riduce le possibilità del pensabile: sul piano biografico l'autorità si configura come l'autorità dei genitori e del proprio retaggio famigliare; su quello storico-culturale si connota come il sistema di valori di riferimento e i modi di vita tipici della contingenza in cui ci è capitato di "essere gettati"; sul piano delle conoscenze e della formazione della mente

[55] Si ricordi che Kuhn utilizza il termine "scienza rivoluzionaria" per descrivere le innovazioni paradigmatiche; a questo uso del termine Rorty si richiama esplicitamente, allargandone però la portata e applicandolo alla filosofia in generale e vari ambiti storico-culturali. Si confronti anche in: R. Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura,* Bompiani, 1998.

consiste nei capisaldi delle discipline di studio, o, ancora, si identifica con le massime autorità disciplinari di ogni tempo e con i paradigmi vigenti in un certo campo di studi.

L'autonomia, in questo senso, è la capacità di produrre interpretazioni inedite di se stessi e della realtà, la "capacità di darsi una nuova nascita" per evitare di risultare una mera "replica del passato e della tradizione dalle quali si discende". Questa ri-nascita è il frutto di una ri-descrizione di sé, del mondo e della conoscenza da attuarsi su nuove basi, più consone alle mutate esigenze esistenziali e/o storico-culturali, mediante l'adozione di un nuovo punto di vista, attraverso la creazione/costruzione di un nuovo vocabolario o l'introduzione di un nuovo sistema di regole e paradigma (scientifico, filosofico, artistico, letterario, pedagogico, ecc.), oppure attraverso l'invenzione di un nuovo gioco linguistico, perché quelli precedenti non soddisfano più o non sono più adatti alle mutate condizioni esistenziali, politiche, sociali, scientifiche, artistiche, ecc. Quando c'è corrispondenza tra queste esigenze personali di autonomia e edificazione personale, che conducono alla creazione/costruzione/introduzione di un nuovo paradigma, sistema di valori, linguaggi, codici, ecc., con quelli che sono le esigenze collettive e storiche, sia all'interno di un certo campo del sapere sia sul più generale piano politico, sociale e culturale, si hanno le rivoluzioni culturali e paradigmatiche che contraddistinguono la storia del sapere, quella artistico-letteraria e quella politico-sociale.

Si delinea un processo associato al concetto di "metafora" che Rorty riprende dal filosofo analitico Donald Davidson (1917-2003). In questa prospettiva il progresso intellettuale (in ogni campo del sapere come in quello politico-sociale e istituzionale) si fonda sulla letteralizzazione selettiva di nuovi sistemi di metafore e si connota, come la scienza per Kuhn, come un processo analogo, per certi versi, all'evoluzione biologica di tipo darwiniano. La distinzione tra metaforico e letterale non è una differenza che si connette a tipi di significato o di interpretazione, ma rimanda alla distinzione tra un uso familiare del linguaggio (sistema di simboli, rumori, strumenti, creazioni artistiche, ecc.) e uno altamente innovativo. Come ci ricorda Rorty:

"*L'uso letterale di rumori e segni è quello che sappiamo sfruttare grazie alle nostre vecchie teorie su cosa diranno gli individui in diverse circostanze. L'uso metaforico è quello che ci spinge a industriarci per elaborare una nuova teoria"* [Rorty, *La filosofia dopo la filosofia,* Laterza*,* 2008, pag. 27].

In questo senso la metafora, proprio perché è un elemento innovativo e inedito nel panorama del discorso, non trova una collocazione e precisazione semantica immediata. Solo in un secondo momento, se passerà l'esame e la selezione sociale e storica, risulterà utile e feconda e farà presa sugli altri per certi scopi, allora si letteralizzerà divenendo un modo comune di sentire, parlare, descrivere, rappresentare se stessi e il mondo. Sul piano scientifico la metafora, o meglio i nuovi sistemi di metafore, corrispondono a quelle che Kuhn definiva rivoluzioni scientifiche, ossia corrispondono all'introduzione di nuovi vocabolari e alla costruzione di nuovi paradigmi, concetti, modelli, teorie e simbolizzazioni matematiche che diventano il patrimonio comune di una comunità di ricercatori[56]. I concetti freudiani di inconscio (di libido, pulsione, ecc,), il modello orbitale dell'atomo di Niels Bohr (1885-1962), come tutte le teorie fisiche e scientifiche, o l'affermarsi su piano politico in Occidente di concetti quali quello di democrazia, liberalismo, uguaglianza, ecc., sono altrettanti esempi di questa letteralizzazione di metafore che hanno permesso di pensare ciò che prima non lo era e di ridescrivere la mente, la fisica, la società e la politica.

In questo senso i concetti, i paradigmi, i sistemi di simboli, l'arte e in generale qualsiasi acquisizione culturale, sono uno "strumento" cognitivo che rende possibile la costruzione della "realtà". Non nel senso "idealistico" che la realtà è il prodotto dello Spirito o della mente, ma nel senso del pragmatismo e dell'ermeneutica di "strumento" più adatto a uno scopo e ad un' interpretazione migliore secondo certi canoni accettati dalla comunità di esperti. Lo psicologo russo Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934) propose un'analoga teoria strumentale dei simboli e dei segni (tra i quali il linguaggio è il principale), che, a suo dire, provocherebbero una ristrutturazione dei sistemi funzionali cerebrali[57] e comporterebbero la possibilità non solo di pensare e rendere

[56] La filosofa della scienza Mary Hesse (1924), ad esempio, concepisce le rivoluzioni scientifiche come ridescrizioni metaforiche della natura piuttosto che come intuizioni sull'essenza profonda e intrinseca della stessa. Queste ridescrizioni non "rappresentano" la realtà delle cose ma sono "costruzioni migliori", nel senso che, pur avendo un'origine contingente e una valenza storico-culturale, permettono meglio delle vecchie teorie di risolvere nuovi problemi e difficoltà riscontrabili nei vecchi sistemi paradigmatici o di fungere da base per l'indagine di nuovi e affascinanti fenomeni che prima non erano stati individuati. Il letterale, invece, si identifica con la scienza normale e indica i vecchi paradigmi che, entrati nell'uso, sono condivisi da una comunità di esperti e cultori di una disciplina. Questo schema, però, è applicabile ad ogni sistema di credenze e, in generale, allo sviluppo di un'intera società o cultura storicamente determinatasi. Cfr. in: Guido Seddone, *La metafora come innovazione e crescita del linguaggio*, 2007, scaricabile dal sito: http://www.filosofia.it/pagine/pdf/07_Lametafora_innovazione_crescita.pdf; Mary Hesse, *Modelli e analogie nella scienza*, Milano, Feltrinelli, 1980.

[57] Vygotskij e Lurija distinguono nettamente tra i termini "funzione" e "sistema funzionale". Per funzione s'intende la capacità che un particolare tessuto (o parte di tessuto di una sezione circoscritta del corpo

pensabili cose nuove, ma produrrebbero facoltà intellettuali inedite (da esempio la scrittura). Secondo Vygotskij la stessa autoconsapevolezza o coscienza[58] sarebbe fortemente strutturata e condizionata da questi processi di "interiorizzazione" dei simboli e di metafore nuove. In sostanza, secondo Vygotskij, la società e la cultura forniscono all'individuo una serie di strumenti protesici di tipo mentale (sistemi di simboli, teorie, concetti, ecc.) che consentono alla mente di raggiungere livelli più elevati. In questo senso lo sviluppo ontogenetico si collega sempre strettamente con il progresso culturale e si svolge seguendo delle determinanti non solo di tipo biologico ma anche storico-sociale.

Sul piano pedagogico ciò ha diverse conseguenze: prima di tutto bisogna sottolineare che l'educazione formale a scuola si fonda su ciò che è letterale e condiviso. La scuola non sembra avere molto di mira l'innovazione e si presenta come processo di socializzazione e inculturazione tendente alla "trasmissione" del già dato. Da un altro punto di vista però, sottolineato per esempio da Vygotskij, da Bruner e da Gardner, queste metafore letteralizzate sono in molti casi delle assolute novità per il giovane che le apprende a scuola. Questo processo di costruzione delle conoscenze nel giovane è molto impegnativo proprio perché le "metafore" per lui non sono ancora inserite in una struttura semantica precisa di tipo gerarchico (inclusione, generalizzazione, implicazione) che sappia includere le diverse conoscenze nella loro giusta posizione all'interno dello "schema disciplinare" o del paradigma di riferimento.

---

umano, o anche un organo ben definito) possiede di svolgere un particolare compito (ad esempio la secrezione della bile è una funzione del fegato, l'insulina del pancreas e, anche sul piano cerebrale, ci sono neuroni e "zone" con funzioni altamente specializzate). Un *sistema funzionale* è costituito di più parti e strutture cerebrali componenti, ognuna con la sua particolare funzione e ognuna completamente integrata in un complesso gerarchizzato che, a sua volta, avrà una super-o-sovra-funzione come il linguaggio, il pensiero o anche sistemi di sistemi, ossia un'integrazione di più sistemi funzionali, come si verifica per esempio nella lettura e nella scrittura tra funzione linguistica, visivo-percettiva, categoriale, ecc. Caratteristica fondamentale dei sistemi funzionali è che mentre i compiti e i risultati di un sistema rimangono costanti (invarianti), i meccanismi e le strutture che eseguono questi compiti hanno risultati che sono variabili (varianti). Ciò significa che a livello cerebrale, come del resto a quello fisiologico, uno stesso compito può essere attuato da strutture cerebrali diverse, localizzate anche in aree cerebrali differenti, ciascuna delle quali svolge un ruolo specifico all'interno del sistema funzionale. Da tali principi discende: 1. in linea di massima le differenze strutturali del cervello tra individuo e individuo possono essere notevoli, anche se c'è una sostanziale uniformità nella localizzazione dei sistemi dovuta all'uniformità genetica degli esseri umani; 2. nel corso dello sviluppo ontogenetico la relazione tra i vari sistemi funzionali e i sistemi stessi sono soggetti a cambiamenti, e presentano, perciò, un dinamismo e una plasticità molto forte. Quindi, anche il tipo di disturbo che si manifesta per una lesione cerebrale varia in relazione allo stato ontogenetico del processo. 3. un sistema funzionale ha sempre una composizione complessa di tipo duale, in altre parole comprende sempre al suo interno vie nervose afferenti ed efferenti, che insieme costituiscono quel meccanismo fondamentale per la vita che è il *feedback*.

[58] Su questo punto confronta in: Appendice I, l'esperienza in Uzbekistan di Lurija.

La divisione vygotskijana tra "concetti spontanei" e "concetti scientifici" rende bene l'idea di questa difficoltà. I concetti spontanei si formano autonomamente nel bambino attraverso la sua esperienza diretta e sono comunemente applicati in situazioni concrete ma, pur essendo molto usati, non sono coscienti, o meglio, non sono passibili di processi di meta-cognizione; il bambino (e l'adolescente) perciò non riesce a definirli perché essi non sono inseriti in una struttura semantica concettuale. I concetti scientifici appresi a scuola, invece, sono ordinati e già forniti in strutture semantiche complesse e collocati in maniera precisa all'interno di un certo paradigma. Il giovane, tuttavia, non riesce di solito a utilizzarli correttamente al di fuori del contesto scolastico e in situazioni diverse. Unendo i due processi concettuali il soggetto riesce a costruirsi una gerarchia di concetti e ad applicarli correttamente: mentre i concetti scientifici organizzano la struttura dall'alto, quelli spontanei fanno lo stesso dal basso garantendone l'applicabilità. Nel momento in cui un bambino giunge al pensiero per concetti (corrispondente nella terminologia di Vygotskij al periodo delle operazioni formali di Piaget)[59] nonostante sia in grado di utilizzare correttamente molti concetti e

[59] Vygotskij, come Piaget, suddivide lo sviluppo del bambino, per quanto riguarda il pensiero e il linguaggio e la loro relazione, in diversi stadi e sottostadi. Vygotskij non precisa la periodizzazione degli stadi, ossia l'età corrispondente ai diversi stadi, tranne nel caso del pensiero per concetti il cui inizio colloca nell'età di transizione verso i 12 anni. Mi sembra tuttavia che la sua periodizzazione ricalchi le divisioni temporali di quella di Piaget, per cui: al periodo senso-motorio di Piaget, tra 0 e 2 anni, corrisponde quello sincretico di Vygotskij; al periodo preoperatorio, tra 2 e 7 anni, corrisponde il pensiero per complessi; al periodo delle operazioni concrete, tra 7 e 11 anni, corrisponde il pensiero che utilizza i concetti potenziali; al periodo delle operazioni formali, tra 11 e 15 anni, corrisponde il pensiero per concetti. Nello stadio sincretico (0-2 anni circa) il significato delle parole è un concatenamento sincretico, informe, indeterminato di oggetti isolati, che sono legati gli uni agli altri in un'unica immagine fusa e in un modo qualsiasi nella rappresentazione e nella percezione del bambino. Il legame tra gli oggetti è di tipo affettivo, soggettivo e risulta dalla percezione concreta del bambino, che tende a riportare tutto ad un'unità caotica e indistinta sulla base dell'impressione emotiva immediata. La comunicazione con gli adulti, tuttavia è possibile, in quanto nella profusione dei legami sincretici e disordinati, formati mediante le parole, si riflettono in modo rilevante anche dei legami oggettivi, che corrispondono al significato della parola socialmente stabilito. Il bambino del resto impara un linguaggio già pronto e strutturato, che ha già dei riferimenti oggettuali e, quindi, non può allontanarsi troppo dal significato e dall'uso comune delle parole. Il pensiero per complessi contraddistingue il secondo stadio (2-7 anni circa) in cui la generalizzazione, il significato della parola e il legame tra gli oggetti non è più solo "soggettivo", ma comprende molti aspetti "oggettivi", posseduti realmente dagli oggetti riuniti. Tuttavia questi caratteri molte volte sono secondari, non essenziali e inadeguati a caratterizzare un gruppo. Più spesso, si individuano famiglie di oggetti: una famiglia è costituita da oggetti singoli, che possono avere anche poco in comune, ma che partecipano tutti insieme ad una stessa funzione concreta o hanno uno stesso scopo. Il legame che caratterizza questo stadio di pensiero non è perciò logico, ma concreto, attivo, funzionale, legato direttamente alla percezione. Il terzo stadio vede il comparire delle funzioni di astrazione-generalizzazione, di generalizzazione e di scomposizione (7-11 anni circa). Il bambino che ha raggiunto questo stadio riesce a staccarsi, seppure di poco, dalla situazione concreta, empirica, riconosce diversi caratteri su cui poggia la gerarchizzazione, li isola e sa giudicarli secondo l'importanza, costruendo una gerarchia di valori. Riesce ad astrarre questi caratteri e ad adoperare una riunione di oggetti su questa base. Le associazioni, però, sono logicamente deboli e instabili, mentre gli aspetti concreti sono ancora

di applicarli in contesti diversi spesso non è in grado di darne una definizione, ossia di utilizzare altri concetti che sono con quello in un rapporto gerarchico superiore e/o inferiore, ossia di usarli in maniera meta-cognitiva. Una definizione, infatti, richiede che un concetto non sia isolato ma che appaia in un sistema di generalizzazione, in un contesto di altri concetti. Solo se esiste una gerarchia, una struttura di gerarchizzazione e di generalizzazione, in cui i concetti più astratti includono dentro di loro quelli più particolari e specifici, diviene possibile la definizione e la presa di coscienza di un concetto. La consapevolezza, perciò, e in un certo senso l'autocoscienza, per usare l'espressione di Vygotskij e Lurija[60], si legano alla presenza di una struttura semantica ben articolata e, in definitiva, dipendono da quei processi di insegnamento-apprendimento che rendono possibile il loro sviluppo e la sua articolazione attraverso l'apprendimento/costruzione di nuovi vocabolari e metafore che consentano e incrementino le possibilità di ridescriversi.

La mente, in buona sostanza, si costruisce anche attraverso l'uso di questi veri e propri "strumenti cognitivi" particolari che ora abbiamo indicato con il termine di "simbolo", "metafora", "concetto", "vocabolario", "paradigma" e che in seguito, riprendendo l'espressione del biologo evolutivo Richard Dawkins (1931) e del filosofo della mente Daniel Dennett (1942), indicheremo con il termine "*meme*"[61]. I bambini, gli adolescenti e, spesso, coloro che non hanno ricevuto una formazione formale a scuola non hanno una capacità metacognitiva molto sviluppata; come gli oppressi di Freire, devono conquistare con fatica la capacità di riflettere sulle loro esperienze, introiettando

---

dominanti. L'elemento che distingue questa fase dalle altre, però, è il concetto potenziale, ossia la capacità di utilizzare un *set* di conoscenze acquisite in situazioni simili, ma diverse per contesto e strumenti disponibili. Solo verso i 12 anni, nell'età di transizione, finalmente, fa la sua apparizione il pensiero per concetti, che costituisce il quarto ed ultimo stadio individuato da Vygotskij. La comparsa del pensiero per concetti non implica affatto l'abbandono delle forme più elementari di pensiero, anzi, esse si conservano e si alternano nell'uso con quelle superiori anche nell'uomo adulto. Un aspetto interessante di questo stadio è che l'adolescente, pur usando correttamente i concetti e mostrando di averli introiettati, non sembra averne coscienza e non riesce a definirli. La discordanza tra parola e azione che qui si viene a creare è dovuta al semplice fatto che non si può prendere coscienza di qualcosa che non si possiede ancora completamente. Non si può pretendere che appena fatta la loro comparsa i concetti siano strutturati in maniera così completa da risultare volontari e consapevoli.

[60] Cfr. in: Lev Semenovic Vygotskij, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori,* Milano, Giunti, 2009; *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche,* traduzione, introduzione e commento di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1992; *Lezioni di psicologia,* a cura di Luciano Mecacci, Editori Riuniti, 1997. Aleksandr Romanovic Lurija, *Neuropsicologia* e *neurolinguistica*, raccolta di saggi a cura di Edoardo Bisiach e Luciano Mecacci, Roma, Editori Riuniti, 1976; *La storia sociale dei processi cognitivi*, a cura di Maria Serena Veggetti, Firenze, Giunti Barbera, 1976.

[61] Cfr. in: Richard Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente,* Mondadori, 2009, soprattutto le pag. 198-210. Daniel Dennett, *Coscienza. Che cos'è*, Roma-Bari, Laterza, 2009, soprattutto le pag. 225-254; *L'idea pericolosa di Darwin,* Torino, Bollati Boringhieri, 2004.

gli strumenti concettuali adatti, per coscientizzarsi. Pur possedendo una mente efficiente con processi di codifica e di pensiero relativamente sviluppati e ben strutturati, tali soggetti, seguendo l'impostazione storico-culturale di Vygotskij, Lurija e Bruner, mancano degli strumenti concettuali adatti, e ciò può incidere negativamente anche sulla consapevolezza di sé e degli altri. La struttura semantica non ha solo un senso verticale, ma anche orizzontale, ogni concetto è collegato con un altro che si trova al suo stesso livello di generalizzazione, attraverso molteplici elementi comuni. Essa, inoltre, risulta estremamente mutevole: i concetti, infatti, si sviluppano continuamente e molti di quelli nuovi vengono appresi e immessi nella struttura e tutto ciò cambia continuamente i significati delle parole nel corso dello sviluppo e riorganizza completamente la struttura semantica nel suo complesso.

Da quanto si è detto diviene evidente il motivo della non coscienza e volontarietà nell'uso dei concetti da parte di chi, come gli adolescenti, non ha ancora costruito una sua struttura semantica e concettuale. Questo fatto è piuttosto noto agli insegnanti e spesso si verifica quando si chiede a uno studente di definire un concetto che, per altri versi, sa utilizzare in maniera corretta e diversificata. Ciò che accade, di solito, è sorprendentemente simile alle risposte che venivano date a Socrate dai suoi interlocutori, ossia una elencazione di una serie di esempi che esemplificano il contenuto semantico del termine ma che si lasciano sfuggire (per l'ovvio motivo che è impossibile elencare tutti i casi) il vero contenuto proposizionale del termine/concetto. Tale difficoltà deriva dall'assenza di una struttura cognitivo-semantica del tipo accennata in precedenza. Bisogna sottolineare come da un lato le strutture semantiche più arcaiche (sincretiche, per complessi, proto-concettuali) costituiscono la base per lo sviluppo delle nuove capacità e di nuove teorie e conoscenze su di sé e sul mondo, ossia di nuovi paradigmi e, dall'altro, come queste costruzioni cognitive e sistemi di credenze siano modificabili e risentano e dipendano ampiamente dal contesto storico-culturale, dall'esperienza diretta e dall'educazione.

In questo processo di apprendimento/costruzione di concetti, di teorie scientifiche, metafore che si letteralizzano, ecc., l'insegnante ha un ruolo fondamentale per riuscire a "tradurre" in maniera opportuna i contenuti più difficili in un linguaggio e in un vocabolario comprensibile agli allievi. L'insegnante deve sfruttare le pre-comprensioni dell'allievo, ossia i concetti spontanei che già possiede e deve non di meno connetterli a

quelle strutture formali e ben organizzate, in sistemi che sono rappresentati dalle conoscenze disciplinari che vuole insegnare. Bruner evidenzia come questo processo sia un'autentica "costruzione" nella e della mente dell'allievo di nuovi concetti che avviene, concordemente a ciò che ritiene Vygotskij, sempre in maniera sociale, attraverso un processo di *Scaffolding* e che Vygotskij ha esemplificato nel concetto di "zona di sviluppo prossimo" [62]. H. Gardner, da parte sua, nell'ambito della teoria delle intelligenze multiple, da un lato sottolinea la possibilità e la molteplicità di forme e di canali attraverso cui possono realizzarsi questi processi di ristrutturazione cognitiva e di insegnamento-apprendimento, dall'altro ne evidenzia le difficoltà e i limiti (biologici, sociali, culturali e istituzionali), perché ogni tipo di insegnamento-apprendimento relativo ai vari tipi di intelligenza deve confrontarsi con una serie di preconoscenze, concetti, teorie, paradigmi, ecc., spontanei che si sono ormai radicati nella mente del soggetto e che devono essere "ridescritti" e parzialmente abbandonati, per far posto alle nuove "metafore", vocabolari e paradigmi che in una data cultura, in un certo contesto storico sono ritenuti patrimonio comune di conoscenze (che tutti devono possedere) e, quindi, oggetto di insegnamento formale e istituzionale nelle scuole[63]. Infatti se la mente, attraverso l'apprendimento di nuovi strumenti cognitivi, concetti, paradigmi, ecc., può modificarsi continuamente, anche in età adulta, attraverso processi socio-

[62] Cfr. in: J. Bruner, *La mente a più dimensioni,* Laterza, 2005; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, 1997; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Feltrinelli, 2007; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002.

[63] Secondo la versione attuale della teoria di Gardner le intelligenze sarebbero otto (e forse nove): 1. Intelligenza logico-matematica, implicata nel confronto e nella valutazione di oggetti concreti o astratti, nell'individuare relazioni e principi. 2. Intelligenza linguistica, che si esprime nell'uso del linguaggio e delle parole, nella padronanza dei termini linguistici e nella capacità di adattarli alla natura del compito. 3. Intelligenza spaziale, nel percepire e rappresentare gli oggetti visivi, manipolandoli idealmente, anche in loro assenza. 4. Intelligenza musicale, che si rivela nella composizione e nell'analisi di brani musicali, nella discriminazione precisa di suoni, timbri e ritmi. 5. Intelligenza cinestetica, che si rivela nel controllo e nel coordinamento dei movimenti del corpo e nella manipolazione degli oggetti per fini funzionali o espressivi. 6. Intelligenza interpersonale, abilità di interpretare le emozioni, le motivazioni e gli stati d'animo degli altri. 7. Intelligenza intrapersonale, abilità di comprendere le proprie emozioni e di incanalarle in forme socialmente accettabili. 8. Intelligenza naturalistica, relativa al riconoscimento e la classificazione di oggetti naturali. 9. Intelligenza esistenziale (largamente ipotetica), che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali. La teoria delle intelligenze multiple comporta che i diversi tipi di intelligenza siano presenti in tutti gli esseri umani e che la differenza tra le relative caratteristiche intellettive e prestazioni vada ricercata unicamente nelle rispettive combinazioni. Confronta, anche per ciò che concerne i limiti di queste intelligenze, in: Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 1996; *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, 1999; *Educare al Comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* Feltrinelli, 2007; *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, 2006; *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione,* Feltrinelli, 2008.

culturali e di sostegno (*scaffolding*), è pur vero che tali cambiamenti diventano sempre più difficoltosi con il crescere dell'età. Ci sono dei periodi critici, specifici per ogni intelligenza, che vanno ampiamente sfruttati e che compromettono le possibilità di recuperare in seguito il tempo perduto, se l'intervento educativo non rispetta certe scadenze.

In ogni caso l'educazione è un atto continuo di ridescrizione da parte del giovane di se stesso e del mondo che lo circonda, operazione che egli è costantemente sollecitato a fare, alla maniera intesa da Rorty, ogni qual volta "apprende", ossia "costruisce" e impara l'uso socialmente condiviso di alcuni termini, di nuove metafore, l'uso di nuovi sistemi di simboli e di nuovi vocabolari. La stessa capacità di de-condizionarsi, l'autocoscienza e la meta-cognizione, nonché la ricerca dell'autonomia attraverso una ridescrizione innovativa di sé e del mondo, nei termini di una "rivoluzione" scientifica, filosofica, artistica, ecc., si lega direttamente e dipende, nel caso di un ricercatore e di un intellettuale, dalla formazione pregressa, ossia dai sistemi paradigmatici che fungono da limite e da base per le ulteriori elaborazioni concettuali, e dall'abitudine a "cambiare idea", ossia da quella propensione che comunemente dalla lettratura pedagogica viene indicata con le espressioni "imparare ad imparare", "apprendimento continuo", "*life long learning"*, ecc.

Se da un lato, quindi, in senso assoluto ciò che si insegna e apprende non è "innovativo", nel senso che non costituisce una ridescrizione "metaforica" autenticamente originale alla maniera intesa da Rorty (che ha in mente a tale proposito essenzialmente gli intellettuali, gli artisti e gli scienziati impegnati a vario titolo nella ricerca), dall'altro, in senso relativo e contingente, costituisce la *condicio sine qua non* di quella stessa ricerca di autonomia e la base per ogni futura acquisizione, perché, vale la pena sottolinearlo, ogni costruzione metaforica, ogni rivoluzione paradigmatica, non nasce nel vuoto, ma dalle fondamenta delle precedenti metafore, ormai letteralizzate, e dai paradigmi precedenti all'interno di una precisa cornice storico-culturale che ne costituisce, in senso genetico, l'*humus* di coltura. Mozart non ci sarebbe mai stato se si fosse trovato a crescere in un luogo e in un contesto culturale, storico e sociale poco favorevole allo sviluppo delle sue notevoli abilità e predisposizioni innate.

In conclusione, quindi, il cambiamento e lo sviluppo cognitivo e la stessa "formazione" della mente dipendono dall'uso e dall'interiorizzazione degli strumenti

concettuali costruiti socialmente e offerti da una cultura in un determinato contesto storico. Tali processi trasformativi diventano patrimonio comune non solo attraverso l'inculturazione e la socializzazione ma, come si è visto anche, e soprattutto, attraverso pratiche esplicite e formali di istruzione e di formazione. Sempre nell'ambito dello sviluppo cognitivo e del cambiamento mentale, su un piano sia individuale sia collettivo, riveste un interesse fondamentale il processo rortyano della ridescrizione di sé e del mondo attraverso l'introduzione di metafore inedite (o di un paradigma innovativo) e della loro successiva letteralizzazione e diffusione sociale.

4. Fini-valori e curricolo in una prospettiva ironica, contingente e solidale.

Le osservazioni e le conclusioni cui siamo pervenuti nella sezione precedente non hanno solo una valenza cognitiva ma si applicano anche, e soprattutto, al piano etico-politico e valoriale. In questa prospettiva, servendoci delle teorie di Rorty e applicandole al discorso pedagogico, è possibile rispondere alla questione relativa alla scelta dei valori-fini che devono guidare la pedagogia. Tale scelta, ovviamente, si fonderà su certi "criteri di preferibilità razionale" che non si presentano come dogmatici ma, viceversa, in ossequio al principio della "razionalità debole" prospettata dal post-moderno e dall'ermeneutica, hanno i caratteri della contingenza, dell'ironia e propendono per quei valori, volti a diminuire la sofferenza individuale e collettiva, che ben si associano al principio della solidarietà. A tale proposito costituisce un utile riferimento anche l'analisi di Cambi, precedentemente esaminata, riguardo la fenomenologia del valore. Si tratta, lo si ricorderà, di prendere in considerazione in maniera dialettica le due dimensioni temporali, quella del passato che ci determina (sul piano storico, culturale, sociale, biografico, ecc.) e quella del presente che si configura come un atto di rottura/continuità con quel passato, ossia come una scelta/costruzione del (e per) il futuro nel tentativo di raggiungere una piena realizzazione e autonomia attraverso la ridescrizione di sé e una ridefinizione socio-politico-etica. Il modello di riferimento, a ben guardare, è identico a quello del circolo ermeneutico teorizzato da Heidegger e approfondito da Gadamer.

In ultima analisi, però, sono le idee di Rorty che ci permettono di caratterizzare il discorso pedagogico, come pratica e come teoria, nei termini di un progetto esistenziale volto all'emancipazione e al conseguimento dell'autonomia. Autonomia e emancipazione da intendersi non in senso anti sociale come assolutizzazione dell'individuo, recisione dal contesto socio-culturale, ma al contrario come consapevole assunzione di responsabilità delle proprie scelte e dei legami con il passato. In questo senso l'autonomia non è anomia, né anarchia ma scelta, responsabilità, ridefinizione del principio di autorità a diversi livelli (esistenziale, etico-politico, scientifico-paradigmatico). Condividere queste premesse significa in ambito educativo rinunciare previamente a qualsiasi atteggiamento coercitivo e "eteronomo" e, allo stesso tempo, riaffermare con vigore la necessità di una guida educativa e di principi etico-normativi che, lungi dall'essere assoluti, non possono che dipendere da una certa prospettiva storico-culturale contingente. Ciò vale, ovviamente, a condizione che non si attribuisca all'impresa educativa un compito meramente "riproduttivo" dell'esistente, volto al mantenimento dello *status quo* e alla socializzazione/ inculturazione, o non lo si riduca a una questione tecnico-didattica che ha come unico scopo l'ottimizzazione dell'istruzione e della trasmissione di conoscenze (cognitive e operative), senza formare la persona ad essere tale. È chiaro quindi che la prospettiva di Rorty presuppone che non esistano universali di alcun tipo e si fonda su un concetto di verità di chiara ispirazione deweyana, oltre che connotato in senso ermeneutico. A tale proposito, sottolineando le ricadute etico-politiche della filosofia di Rorty e la sua connotazione pedagogica espressa nei termini di *Bildung*, ci spiega Aldo Gargani:

"Non si tratta certamente di una banale filosofia della speranza sociale […] *bensì di un discorso che rimpiazza in luogo dell'impresa filosofica cognitiva un compito etico ed estetico di ricostruzione della nostra forma di vita, una nuova versione, di noi stessi che reinterpreta i tratti familiari della nostra esistenza in quelli non familiari, non protetti di nuove invenzioni. Nelle mani di Rorty la filosofia cessa di essere una Erkenntnis per diventare invece una Bildung, un discorso destinato alla formazione di noi stessi, a strapparci dal vecchio 'io' che una volta noi eravamo, in virtù del grande potere di estraneazione indotto da nuovi valori che rompono la crosta dei valori i familiari fondati e ben protetti. Ma tra i valori tradizionali che guidano il discorso dell'epistemologia e quelli nuovi, emergenti, non-normali propri dell'ermeneutica non v'è altra differenza se non quella che corre tra valori familiari e valori non-familiari. Non vi è qualcosa da dire perché è vero di qualcosa; vi è semmai qualcosa da dire se c'è qualcosa che vogliamo edificare, con la consapevolezza che esso non c'è fin tanto che non l'abbiamo costruito. […] Abbandonando il concetto di ragione nei termini della*

tradizione platonica e kantiana, strettamente connesso alla nozione di verità come corrispondenza […] Rorty introduce modelli di scoperta e di riconoscimento che non dipendono da criteri formali, da dispositivi teorici intrinsecamente specificati, bensì dagli atteggiamenti di una cultura e di una forma di vita che i membri di una comunità sociale condividono e in cui si riconoscono". [Aldo Gargani, *Prefazione*, in: R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, 2008, pag. XVII-XVIII]

In questa prospettiva è significativo che Rorty si chieda fino a che punto un atteggiamento ironico possa costituire il fondamento di una cultura e dell'educazione. Una società "ironica", infatti, proprio in virtù dei suoi principi "deboli" e del suo "relativismo", sembra non poter garantire una stabilità sufficiente sul piano politico e non essere in grado di mantenere e sostenere un solido legame tra i membri della comunità. Effettivamente una società e un tipo di educazione fondata sulla trasmissione di "certezze" sembrano garanzia di un forte legame sociale e di un minor pericolo di dissoluzione e dispersione. Come nel caso dei paradigmi scientifici, analizzato in precedenza, la non messa in discussione dei parametri interpretativi e del sistema di regole aumenta "l'efficacia". Non essere costretti a "negoziare" o a giustificare di continuo il vocabolario esistente, i valori metafisico-religiosi o etico-politici condivisi da una comunità, un certo paradigma scientifico, un modo di intendere e fare arte, letteratura, musica, educazione, ecc., consente di risparmiare una quantità notevole di energie e di tempo che può essere impiegata in modo molto più fruttuoso nell'ambito del sistema di regole vigente. Scrive infatti Rorty:

"Ma anche se fosse vero, come penso, che una cultura liberale caratterizzata da una retorica pubblica nominalista e storicista è sia possibile sia auspicabile, non posso spingermi fino ad affermare che ci potrebbe o dovrebbe essere una cultura con una retorica pubblica ironica. Non riesco a immaginare una cultura che educhi la sua gioventù in modo tale da farle continuamente dubitare dell'educazione che sta ricevendo. L'ironia sembra essere qualcosa di intrinsecamente privato. L'ironico, per come l'ho definito, non può fare a meno di mettere in contrasto il vocabolario decisivo che ha ereditato e quello che cerca di creare per sé. Se non il risentimento, per lo meno la reattività è insita nell'ironia".[R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, 2008, pag. 107]

Tuttavia una società e un tipo di educazione fondata su questi universali non è immune dal dissenso, anzi il dissenso può scatenarsi in maniera più violenta proprio perché non gli si consente di esprimersi. Il gioco dialettico delle opinioni, la ricerca di giustificazioni razionali (empirico-scientifiche, estetiche, storico-ermenutiche e culturali) per la sostenibilità di un particolare valore, un modo di fare e di intendere

l'educazione, di una teoria scientifica o di una espressione artistica, le quali si presentano come altamente originali e innovative, implicano sempre la necessità della ri-descrizione, ossia della costruzione di un nuovo sistema di regole (paradigma) e di un nuovo vocabolario attraverso la creazione di metafore originali. Solo su queste nuove basi si può dare una giustificazione, ma a rigore tale giustificazione non si presenta né come definitiva, né come assoluta ma, ancora una volta, "contingente", relativa solo a certi canoni e non ad altri. In sostanza, perciò, non si mette in dubbio l'autorità in quanto tale, perché il nuovo paradigma (vocabolario, sistema di regole, ecc.) diventa la fonte inedita dell'autorità, parametro di giudizio e origine della giustificazione razionale. Piuttosto l'autorità non viene assunta in senso metafisico come qualcosa di assolutamente vero, universale e indubitabile, ma presenta i caratteri della storicità e della contingenza; tuttavia ciò non ne elide assolutamente il valore, la sostenibilità, la portata e la fecondità.

Il dissenso, l'immaginazione, la capacità creativa sono valori in sé solo quando si distinguono nettamente dall'anomia, dall'anarchia, dalla pretesa di poter dire e fare tutto senza renderne conto. Dalla mancanza di regole, infatti, scaturisce non l'autonomia o l'autorità ma l'autoritarismo e l'eteronomia. Ciò che si mette in dubbio è la pretesa che esistano sistemi di regole assoluti, linguaggi universali e vocabolari invarianti che non risentono della contingenza storica, sociale e culturale.

Ritenere che i valori etico-politici e i principi fondamentali della nostra cultura occidentale e liberale (democrazia, libertà, pluralismo, rispetto della dignità umana, uguaglianza, ecc.) siano contingenti, ossia dovuti a una serie di avvenimenti storici che ci hanno preceduti e che potevano anche non verificarsi, non intacca minimamente la loro portata, il loro valore intrinseco, la loro sostenibilità e attrattiva. Il fatto che non esista qualcosa come il Bene, il Vero, il Bello, la Ragione, ecc., non implica che non si possa credere fermamente in questi valori, gli stessi valori antropologici e irenico-utopici indicati da Cambi come guida normativa della pedagogia, e che non si possa, ed anzi si debba "insegnare il presente, il passato e il possibile"[64] sulla base di ciò che la nostra cultura ai suoi massimi livelli ha indicato come bene, vero e bello.

Il fatto che non ci siano, e non possano esserci, garanzie assolute di tipo metafisico non implica affatto il rinunciare a queste credenze e valori, né la loro costante messa in

[64] L'espressione è tratta dal titolo del capitolo 4 del libro di J. Bruner*, La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Milano,* Feltrinelli*,* 2007, pag. 99-112.

discussione o il loro depotenziamento normativo. Le credenze (morali, scientifiche, artistiche, pedagogiche, ecc.) hanno una "genealogia" e sono l'esito di certe "prospettive" fin "troppo umane", come voleva Nietzsche e si connettono ad un preciso quadro teorico e paradigmatico "costruito" e/o condiviso socialmente, come sostengono a diversi livelli da Ludwing Wittgenstein, Nelson Goodman e Donald Davidson, e esprimono la forza dei "pregiudizi" storico-culturali, linguistici, sociali e cognitivo-intellettuali che derivano dalla "tradizione", come ritengono M. Heidegger e H. Gadamer. Tuttavia questa consapevolezza, se da un lato relativizza nel tempo e nello spazio il valore, le conoscenze scientifiche, artistiche, ecc., dall'altro non ne elide l'autorevolezza, né la normatività, anzi, rende ancora più preziose le conquiste etico-politiche e conoscitive, esito della nostra storicità, perché, in senso proprio, noi siamo quei valori, lingua, cultura e conoscenze che ci hanno forgiato e a cui siamo stati educati e, quindi, pur nella ricerca di noi stessi e della nostra autonomia, da quella base dobbiamo partire per ri-definirci, rinarrarci e inventare nuovi vocabolari.

Avere consapevolezza della relatività di ogni valore morale e conoscenza comporta anche il rendersi conto della loro "fragilità". Ecco perché la difesa delle proprie scelte, dei valori e delle credenze proprie e di quelle condivise dalla comunità di appartenenza (storica, culturale, professionale, ecc.) non è in contraddizione con il rispetto delle altrui vedute e con la ricerca di nuovi vocabolari e metafore, né con la riaffermazione del principio di autorità che discende dall'assunzione di un certo paradigma culturale. Possiamo continuare a credere e, di conseguenza, a educare i nostri figli e allievi a credere e a rispettare i valori fondamentali della nostra cultura, a istruirli in tutto ciò che riteniamo importante nell'ambito della conoscenza scientifica, filosofica, artistica, letteraria all'interno di precise cornici paradigmatiche e, infine, a formarli per renderli in grado di realizzarsi in maniera autonoma seguendo i loro progetti, inclinazioni, convinzioni. L'unica differenza è che i nostri *"discorsi non devono essere legittimati rispetto a principi e/o fondamenti già predisposti, ma in relazione a ciò che riteniamo migliore, più utile, più bello da fare e da pensare nell'ambito di una comunità sociale di valori condivisi e partecipati"* [Gargani, op. cit. pag. XV].

Si dirà allora che rifiutare "la nevrotica ansia cartesiana di certezze" ci libera dalla pretesa di trovare e pretendere delle motivazioni metafisiche, assolute, trascendentali per giustificare i nostri principi sociali, morali, politici, educativi, ecc. ma non ci esime

dal cercare delle motivazioni in quanto tali. Coloro che ritengono che esista una "natura umana" universale, essenziale, profonda, comune a tutti gli uomini e principi assoluti e un vocabolario universale che li esprima e rappresenti, cha abbiano valenza prescrittiva e normativa, non suscettibile di cambiamenti, cui tutti devono uniformarsi e riconoscerne l'autorità (Dio, la Ragione, la Storia, la Scienza, lo Spirito, lo Stato, il Maestro, ecc.), vogliono che tutti si sottomettano e riconoscano di essere in relazione con un "unico potere superiore" e un unico vocabolario. Riconoscere questo "potere" equivale ad avere delle ragioni forti e universali che possono e devono essere accettate da tutti e in cui tutti devono essere "educati". Si tratta in buona sostanza dell'atteggiamento platonico presente nel paradigma metafisico-retorico, ma in parte presente anche nelle altre prospettive paradigmatiche. L'atteggiamento ironico-liberale, invece, nega che esista qualcosa come l'essenza umana e valori universali che prescindano dalla storicità e dal contesto, e nega che ci sia un unico vocabolario possibile in grado di rappresentare e rispecchiare questa essenza. Tuttavia i canoni di preferibilità ci sono e si connettono da un lato alla tradizione dalla quale discendiamo, dalla possibilità di scegliere, in base all'esperienza pragmatica, ciò che è meglio per noi e per i nostri figli e allievi, un po' come proponeva Dewey e Laporta, e dall'altro dalla capacità di proporre alternative attraenti, razionalmente, emotivamente capaci di evitare la sofferenza.

La sofferenza e l'umiliazione sono i pericoli etico-politici, esistenziali ma anche pedagogici e formativi, che l'ironico-liberale vuole eliminare. Il dolore e l'umiliazione (modo prettamente umano di soffrire a causa dei propri simili), infatti, sono immediatamente riconoscibili perché si connettono alla nostra esperienza diretta e alla nostra capacità di immedesimazione e di empatia. Prima ancora di essere razionalmente compresa, la sofferenza è esperita, vissuta e riconosciuta come qualcosa di negativo. Cercare di evitare la sofferenza a sé e ai propri cari e alla propria comunità diviene l'impegno dell'ironico-liberale.

La solidarietà nasce da questa esigenza morale che tuttavia non costituisce l'essenza dell'uomo, ma in buona parte è il frutto della contingenza storica non meno che la capacità di risolvere equazioni differenziali, perché si lega alla letteralizzazione di alcune metafore, ossia alla capacità di uscire fuori dalla nostra individualità solipsistica per gettare un ponte (ricordo che simbolo deriva dal greco *syn-ballo*, che significa

"metto insieme, unisco, conchiudo") tra noi e gli altri, capace di farci immedesimare nei loro stati d'animo per rappresentarcelo non come un altro ma come un analogo di sé stessi.

"Ma queste parole comuni — come 'bontà', 'decoro' o 'dignità' — non formano un vocabolario a disposizione di tutti gli esseri umani che riflettono sulla propria natura. L'unica cosa a cui può portare questa riflessione è una maggiore consapevolezza dell'esistenza del dolore, ma non a una ragione per cui doversene preoccupare. Per l'ironico liberale l'importante non è scoprire una simile ragione ma essere certo all'occorrenza di accorgersi del dolore altrui. Egli spera di non venir limitato dal proprio vocabolario decisivo quando si trova nella situazione di poter umiliare qualcuno che ne ha uno molto diverso. L'ironico liberale attribuisce alla capacità di immedesimarsi la funzione che il metafisico liberale vorrebbe fosse svolta da una motivazione prettamente morale (la razionalità, l'amore per Dio o l'amore della verità). L'ironico non pensa, che la sua capacità di immaginare e il suo desiderio di evitare la reale o possibile umiliazione altrui – indipendentemente dalle differenze di sesso, razza, tribù e vocabolario decisivo – costituiscano il suo lato più vero, più fondamentale o più 'essenzialmente umano'. Al contrario, pensa che questa capacità e questo desiderio siano, come la capacità di fare equazioni differenziali, un prodotto abbastanza tardo della storia umana e un fenomeno ancora piuttosto localizzato." [R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, 2008, pag. 113]

Ciò che si può fare è cercare di allargare progressivamente la sfera e l'ambito di applicabilità di questi principi etici di solidarietà, ossia essere capaci di ridescrivere noi stessi e gli altri includendoli in un generale "noi", usando un nuovo vocabolario e rivisitando la storia che ci separa e unisce, per cui l'altro non sarà più un estraneo e uno straniero, ma percepiremo la sua sofferenza, esigenze, bisogni come se fossero i nostri. La capacità immaginativa, l'affinarsi della nostra sensibilità, l'introduzione di nuovi vocabolari che incrementano le nostre capacità di immedesimazione e i nostri orizzonti di senso, però, sembrano connessi più a una modalità narrativa che teoretica, almeno dal punto di vista etico. Romanzi, film, rapporti etnografici, poesia, ecc., e la pedagogia intesa non tanto come teoresi ma come pratica sociale, esperienza diretta e concreta attuazione di quei principi che la teoresi ha riconosciuto come validi, permettono molto di più di entrare nei panni dell'altro, di immedesimarsi e quindi sono, da un certo punto di vista, alla base del progresso e del legame sociale, della nostra capacità di ridescriverci, della nostra formazione, ma anche un criterio di giustificazione e di preferenza.

La pedagogia ha già da tempo sottolineato l'importanza della biografia e dell'autobiografia come metodo formativo, soprattutto per quanto riguarda gli adulti, e

nell'ambito della ricerca sociale le "storie di vita", le autobiografie, i racconti e, in genere, tutto ciò che va sotto il nome di "ricerca qualitativa" e ideografica utilizza in maniera massiccia questi documenti come materiale e fonte di riflessione e di indagine. Raccontarsi si configura in qualche modo come una ricerca ermeneutica su ciò che siamo stati, siamo ora e vogliamo essere; ci coinvolge nella ricerca delle esperienze importanti della nostra vita e di quelle persone, parenti, amici, persone amate, insegnanti, ma anche "nemici", concorrenti sul lavoro, ecc., che ci hanno "formato", che rimangono indelebili nel nostro ricordo perché nel bene o nel male ci hanno insegnato qualcosa, hanno concorso con la loro compagnia, consigli, guida, pazienza a farci essere quello che siamo[65].

Raccontarsi, in questo senso, è la possibilità di riappropriarsi del proprio passato in vista del futuro sulla base del presente. Tuttavia non rimaniamo legati ad una sola ricostruzione, possiamo rinarrarci, nel senso inteso da Rorty, in modi diversi, per scopi diversi, fornendo interpretazioni che, pur contenendo gli stessi "fatti", eventi, protagonisti, sono un modo nuovo di rappresentare e vedere se stessi. Non c'è un modo "ultimo", definitivo in cui la nostra vita può essere raccontata e questo, in un certo senso (a patto ovviamente che non ci sia un intento distorcente e non si vogliano tradire o falsare gli accadimenti ma raccontare con la massima onestà gli eventi), è una grande capacità di riaffermare la propria autonomia sul passato e su ciò che ci ha condizionato, nel bene e nel male.

"*Amor fati*" diceva Nietzsche, che significa poter offrire della nostra vita molteplici interpretazioni e comprendere che la nostra identità personale dipende da quali parametri, regole, metafore e vocabolari usiamo per descriverla.

Rorty sembra agganciare questa possibilità ermeneutica di ridescrizione di sé, che ha un carattere "privato", ad un livello più alto, culturale, politico e storico, ossia "pubblico". I romanzieri attraverso la descrizione accurata di stati d'animo, speranze,

---

[65] Cfr. in: F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo,* Laterza, 2008; *L'autobiografia: uno strumento di formazione,* M@gm@, 2003 http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm; Duccio Demetrio, *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé,* Raffaello Cortina Editore, 2007; *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, rivista on-line *M@gm@* n. 3, 2005. http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm. Andrea Smorti, (2007), *Come le narrazioni trasformano il pensiero*, *Le Storie siamo noi '07*, estratto del contributo presentato a Le storie siamo noi 2007 - Convegno nazionale sull'orientamento Narrativo; rivista on-line Pratika, 2007. http://www.pratika.net/portal/index.php/risorse-e-strumenti-a disposizione/orientamento/126-come-le-narrazioni-trasformano-il-pensiero; Maura Striano, (2003), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico,* rivista on-line M@gm@, 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm.

credenze e la narrazione di vicende e eventi che travolgono i protagonisti, ci permettono di acquisire una nuova consapevolezza dell'altro. In questo senso è possibile l'immedesimazione e il superamento della distanza tra "loro" e "noi", il formarsi di un forte legame sociale e del sentimento di solidarietà. Osserva acutamente Rorty:

"La solidarietà non la si scopre con la riflessione: la si crea. La si crea diventando più sensibili alla particolare sofferenza e umiliazione subita da altre persone sconosciute. Con una sensibilità così accresciuta diventa più difficile disinteressarsi degli individui diversi da noi pensando che 'non la patiscono come la patiremmo noi' o che 'un po' di sofferenza dovrà sempre esserci, perciò lasciamo che siano loro a soffrire'. La strada per arrivare a considerare gli altri esseri umani come 'dei nostri' invece che come 'loro' consiste nel descrivere gli altri nei particolari e nel ridescrivere noi stessi. Questo non è compito della teoria, ma di altri generi letterari come l'etnografia, il reportage giornalistico, il fumetto, il teatro-verità e soprattutto il romanzo. […] È per questo motivo che il romanzo, il film e il programma televisivo hanno sostituito, in modo graduale ma deciso, il sermone e il trattato quali veicoli principali del mutamento delle convinzioni morali e del progresso" [R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, 2008, pag. 5]

Lo psicologo statunitense Jerom Bruner[66] propone una teoria psicologica sul pensiero narrativo che, oltre ad essere analoga a quella di Rorty, si fonda su dati sperimentali. Secondo Bruner molti avvenimenti storici fondamentali nelle vicende dell'Occidente (dichiarazione dei diritti dell'uomo, rivoluzione francese, abolizione della schiavitù e della segregazione razziale negli USA) sono connessi direttamente alla produzione artistico letteraria di tipo narrativo che ha consentito un radicale cambiamento di prospettiva nella mentalità comune. In altre parole avrebbe favorito, attraverso l'introduzione di nuove metafore, nuovi vocabolari, descrizioni, ecc., i processi di ridescrizione e di immedesimazione, ossia avrebbe operato un cambiamento mentale, di tipo paradigmatico capace di creare un terreno fertile a un più vasto cambiamento culturale, istituzionale, sociale e politico. Un esempio di questo tipo sarebbe "*La capanna dello zio Tom*", scritto nel 1851 dalla scrittrice Harriet Beecher-Stowe (1811-1896), che, consentendo l'immedesimazione dei bianchi nelle sofferenze e nelle ingiustizie patite dai neri, avrebbe favorito in qualche modo l'abolizione della schiavitù sul piano politico-istituzionale. Secondo Bruner, anche sul piano del diritto, la

[66] Cfr. in: Jerome Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, 1997; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002. Cfr. anche in: Cap. V, paragrafo 3; Appendice V;

common law inglese, fondandosi sui precedenti giudiziari, ossia su delle narrazioni che costituiscono dei precedenti canonici (gli esempi condivisi dal gruppo di cui parla Kuhn), sulla cui base va interpretata e applicata correttamente una certa legge, costituiscono un chiaro esempio di questa pervasività del narrativo e, dal nostro punto di vista, di questa possibilità di ridescrivere attraverso la letteralizzazione di metafore. La letteratura permette di "congiutivizzare" la realtà storico-culturale, e la prefigurazione di mondi possibili. Tuttavia l'immaginazione può effettivamente concretizzarsi e realizzarsi se, il vocabolario utilizzato, le metafore introdotte (nel senso di sistemi simbolici in diversi campi del sapere, quindi anche nel senso di una teoria scientifica, una melodia o di un valore etico) per rappresentare la realtà possono "letteralizzarsi", ossia essere condivise dalla tribù, comunità e società e divenire un vocabolario comune, un sistema di regole condiviso che diventa anche fonte del legame sociale.

Ecco allora che il nostro "bisogno di storia", come scrive Nietzsche, si connette al vivente e al bisogno psicologico di avere aspirazioni (Storia Monumentale), di preservare e venerare (Storia Antiquaria), di liberarsi dalla sofferenza, ossia di ridescriversi (Storia Critica)[67] alla ricerca, contemporaneamente, delle nostre origini, della nostra individualità e della realizzazione delle nostre aspirazioni future.

Ciò che si può fare per giustificare le nostre pretese etiche, scientifiche, culturali, pedagogiche, in ultima analisi è di tipo narrativo e ricostruttivo, nel senso di indagare nel passato e fornire una versione dell'origine di particolari concetti, eventi, pratiche, valori, concezioni, vocabolari, ecc., in maniera "genealogica" (Nietzsche) o eventualmente "decostruirli" (alla maniera intesa da Rorty)[68]. L'idea di Lyotard delle "grandi narrazioni" come fonte della giustificazione di alcune pretese etico-scientifiche è esattamente su questa linea.

Il filosofo Gianni Vattimo (1936) in "*Oltre l'interpretazione"* in maniera molto precisa e a mio avviso, significativa, riassume così l'assunto narrativo a fondamento della stessa ermeneutica filosofica:

"*ciò che l'ermeneutico offre come prova della propria teoria è una storia, sia nel senso di una 'res gestae' sia nel senso di 'historia rerum gestarum', e forse anche, addirittura, nel senso di una favola o di un mito, giacché si presenta come*

[67] Confronta in Nietzsche, *Opere 1870-1881*, Newton Compton, 1993, pag. 323-384, *Considerazioni inattuali*, seconda inattuale: *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*.
[68] Confronta in Rorty, *La filosofia e lo specchio della natura,* Bompiani, 1986.

un'interpretazione (che pretende validità fino al presentarsi di una interpretazione concorrente che la smentisca) e non come una descrizione oggettiva dei fatti" [G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, 1994, pag.13].

Ecco allora che, nell'ottica "debole" del post-moderno e dell'ermeneutica, diventa comunque possibile rispondere a una serie di domande essenziali che si trovano al fondo del discorso pedagogico e della pratica educativa, quale loro guida etico-normativa. Le domande, vale forse la pena esporle, sono le seguenti: come si scelgono i valori guida della pedagogia e i contenuti dell'insegnamento? E perché gli allievi dovrebbero ascoltarci? (che assomigliano molto alla domanda dello scettico: perché esiste qualcosa invece che niente? E come possiamo conoscerlo?).

Per rispondere dobbiamo cercare delle ragioni locali e storiche, estrapolarle dalla nostra cultura e dalla tradizione liberale e democratica che ci costituisce, senza assolutizzazioni, ma vagliando criticamente le nostre scelte sulla base della contingenza attuale e del progetto futuro, ossia del vocabolario che si è scelto di utilizzare e che permette di ridescrivere, nel senso del progetto e dell'utopia, il nostro futuro sulla base della ridefinizione del passato, ossia della storia che "giustifica" le nostre scelte e che, dal punto di vista democratico-liberale, è volta alla riduzione della sofferenza.

Le nuove generazioni dovrebbero ascoltarci perché condividono questa storia e cultura con noi; sono inserite in una serie di relazioni, linguaggi, usi, costumi e rapporti di autorità che ci legano vicendevolmente in un vincolo di solidarietà intergenerazionale e di "cura", anch'esso esito di una serie di eventi storici assolutamente contingenti. Il rifiuto, il dissenso è sempre concepibile, per certi versi auspicabile, ma deve partire dal riconoscimento del già dato, come le rivoluzioni paradigmatiche nella scienza si fondano sui paradigmi precedenti, dal momento che non c'è nessuna innovazione, ridescrizione e innovazione di vocabolario che non sia costruita in parte su quelle precedenti. Per usare le parole di Goodman ogni "mondo-versione" costituisce le fondamenta di quelle successive[69].

La scelta delle materie e dei contenuti di studio e del curricolo, dei paradigmi scientifici, delle teorie, il sorgere del gusto artistico, ecc., è l'esito di un processo storico, sicuramente contingente e suscettibile di miglioramenti e modifiche anche profonde, ma che ha un grande valore intrinseco. Del resto, come suggerisce Gardner,

[69] Confronta in: Appendice III

una delle maggiori "invenzioni" dell'umanità, spesso non riconosciuta, è costituita dall'introduzione e individuazione delle materie scolastiche[70], ossia delle divisioni disciplinari. Lo specialismo disciplinare, sebbene abbia prodotto qualche eccesso nel senso di una eccessiva chiusura, ha consentito un grosso successo nei termini dell'incremento delle conoscenze, e bisogna ammettere che esso è ancora ampiamente funzionale al sistema educativo, anche se va corretto nel senso di una maggiore interdisciplinarità.

La conoscenza disciplinare del resto si presenta spesso contraria al senso comune e alle teorie spontanee che "istintivamente" si sviluppano nei primi anni di vita e che spesso condizionano l'individuo anche in età adulta. Ciò significa che l'insegnamento-apprendimento oltre che una valenza costruttiva assume sovente la forma di uno sradicamento delle "false credenze", dei "vecchi paradigmi", degli "*idola*" e dei pregiudizi fallaci. Questa operazione "ricostruttiva" è l'essenza del cambiamento mentale che costituisce, a vari livelli, l'obiettivo della formazione scolastica.

Infine, vale la pena sottolineare, come una simile prospettiva coerentemente con le sue premesse pervenga ad una forma di "etnocentrismo moderato". Le culture non possono essere tutte uguali, perché il nostro criterio di giudizio è necessariamente etnocentrico e relativo a certi paradigmi che, per quanto contingenti, ci determinano nel profondo. In questo senso se è sempre possibile e auspicabile il dialogo e la ricerca di una ridescrizione che accomuni l'altro attraverso l'introduzione di un vocabolario più ampio che ci ricomprenda entrambi, è altrettanto comprensibile il credere nei propri valori e essere disposti a difenderli. Viceversa, il riconoscimento della contingenza impedisce qualsiasi atteggiamento estremista e fondazionalista e istilla il rispetto reciproco.

In ultima analisi occorre sottolineare il ruolo centrale della "traduzione", in senso lato, per la stessa ridescrizione. Tradurre infatti è un atto interpretativo che rende intelligibili due, o più, vocabolari, lingue, culture e paradigmi altrimenti incommensurabili, ma è anche quel processo cui si dedica l'insegnante e l'allievo nella relazione educativa nel momento in cui l'uno e l'altro si sforzano di comprendersi e "costruire" e rendere uno stesso contenuto attraverso varie parafrasi, utilizzando forme simboliche diverse e molteplici "intelligenze". La stessa metafora, nei termini in cui la

[70] Confronta in: Gardner, *Cambiare idea*, Feltrinelli, 2008, pag. 147.

si è descritta, pur essendo un atto creativo e altamente innovativo spesso si connette al tentativo di tradurre un vecchio problema in una nuova forma e la sua letteralizzazione non è altro che un processo continuo di traduzione e, in quanto tale, costituita da un equilibrio instabile ed ermeneutico che si fonda sulla dialettica replicazione/ innovazione. Nella seconda parte di questo lavoro, come si è accennato, si cercherà di focalizzare meglio questi principi e si proporrà una teoria della pedagogica come traduzione.

5. Riepilogo e conclusioni.

1. La filosofia post-strutturalista, post-moderna, post-analitica e l'ermeneutica concordano nel sospetto verso qualunque tipo di "fondazionalismo" epistemologico, gnoseologico e storico. Il discorso pedagogico coglie favorevolmente queste teorie perché da sempre si confronta con la complessità, pluralità, storicità, contingenza, ermeneuticità, "debolezza", dei suoi assunti. In questa prospettiva le categorie eidetico-fenomenologiche individuate dal paradigma metateorico, essendo per certi versi "trascendentali", ricordano troppo da vicino il fondazionalismo kantiano e lo strutturalismo per non ingenerare un qualche tipo di "sospetto" circa il loro statuto.

2. Dopo aver chiarito alcuni tratti del post-moderno e soprattutto il rapporto continuità/discontinuità tra moderno e post-moderno, ossia il modo corretto di intendere il "post", ci si interroga sulla possibilità/utilità di utilizzare ancora le categorie eidetico-fenomenologiche introdotte da Cambi. Esse infatti definiscono propriamente e esplicitamente il "moderno" e non il "post-moderno". Tuttavia, proprio a partire dai principi di pluralità e debolezza del post-moderno e dai legami tra modernità e post-modernità, si riafferma l'utilità e la sostenibilità delle categorie in esame, sia pure in una forma ancora più relativa, problematica, contingente e ermeneuticamente connotata.

3. Lo stesso Cambi, nelle sue opere più recenti, sembra aver intrapreso questa strada che, pur mantenendo un'impostazione metateorica, accentua i caratteri di criticità e ermeneuticità. Il "disincanto" diviene allora la categoria principe del post-moderno, anche nella sua caratterizzazione pedagogica, sottesa com'è ai processi "emancipativi" della laicizzazione e della secolarizzazione. Questi ultimi sono processi culturali che caratterizzano l'Occidente e hanno radici profonde nel moderno.

4. Associato al disincanto, suo esito e presupposto, è il nichilismo nelle sue due forme del nichilismo passivo e del nichilismo attivo, che già Nietzsche aveva teorizzato. Il discorso, a questo punto, passa dal piano essenzialmente teorico-disciplinare a quello dell'analisi riguardo lo stato attuale delle società post-industriali, complesse, tecnologiche che sono il nuovo *habitat* dell'individuo-soggetto-persona cui il discorso pedagogico si riferisce. Il nichilismo viene indagato nella sua forma "onto-gnoseologica" e "epistemologica", in senso propriamente filosofico, nei suoi esiti sociali che caratterizzano le società post-industriali e tecnologiche avanzate (l'"individuo globalizzato", la "società liquida", l'"io minimo", ecc.) e per ciò che concerne le sfide che pone alla pedagogia.

5. Si descrivono alcuni caratteri della cultura e delle società occidentali post-moderne che delineano una "crisi" senza precedenti e che definiscono altrettante sfide e problemi sul piano pedagogico e su quello dell'educazione. Un pensiero, quello post-moderno, direttamente connesso all'assetto sociale, culturale e politico, che si definisce per la sua "debolezza" onto-gnoseologica" e epistemologica, per il pluralismo, il relativismo e l'ermeneuticità dei saperi e dei linguaggi (Vattimo); il venir meno delle grandi narrazioni consolanti (Lyotard); la perdita della certezza e del senso; la precarietà esistenziale, la solitudine dell'individuo-soggetto-persona globale e globalizzato, i tre ossimori della "sicurezza insicura", "certezza incerta" e "incolumità a rischio", la percezione di una "società sotto assedio" (Bauman); la contrazione dell'io ("*io minimo*") per difendersi da un mondo che sembra sempre più minaccioso (Lasch); la supremazia della tecnica, la "fine della storia" e la mancanza di fini-ultimi (Galimberti).

6. Il nichilismo, inteso come nichilismo attivo, si configura anche come possibilità, "libertà da" e "libertà di", emancipazione (individuale, sociale, politica) da ogni tipo di assoluto e dalla coercizione cognitivo/prassica in cui spesso si traduce. Cambi, giustamente, sottolinea come l'assenza di modelli preconfezionati, di schemi e verità assolutamente validi e forniti a-priori si traduca sul piano pedagogico, e non solo, nella possibilità di realizzazione/costruzione di se stessi e di trasformazioni socio-politiche nel senso di ciò che si considera migliore, ossia scelta critico-razionale e ermeneutica di fini-valore quali principi guida della pedagogia nel suo intento emancipativo.

7. In questa prospettiva, proprio nel momento in cui il post-moderno riconosce il carattere aleatorio, incerto, polimorfo e relativo della categoria di individuo-soggetto-

persona, la pedagogia si connota nel suo *telos* come impegno problematico rivolto alla formazione (*Bildung*) dell'individuo-soggetto-persona nel senso dell'emancipazione. Non essendoci, però, una natura umana "autentica" e "assoluta" che funga da guida e da norma cui conformarsi per la formazione, l'impresa educativa è costretta a fare i conti costantemente con le sue scelte, sia sul piano dell'istruzione sia su quello dell'educazione sia su quello tecnico-didattico. Da ciò la necessità per la pedagogia di accettare la sfida di una formazione senza una "forma" stabilita una volta per tutte, ossia di una *Bildung* senza *Bild,* che per ciò stesso assume i caratteri di una neo-*Bildung*, priva di fondamenti trascendentali e assoluti, problematica, aleatoria, storicamente situata, ma anche critica, ermeneutica, costantemente rivedibile, connessa alla cultura e alla tradizione e, tuttavia, rivolta al suo superamento.

8. La formazione è un processo complesso che si dispiega, si interseca e sta in rapporto dialettico con altri eventi educativi quali l'inculturazione e l'apprendimento/ istruzione. Assurge comunque a categoria principale della pedagogia, soprattutto nell'abito del paradigma ermeneutico-critico-metateorico, che in se stessa riproduce l'assetto problematico, plurale e incerto che connota lo stesso discorso pedagogico. La formazione si connette direttamente ad altre categorie che la pedagogia contemporanea ha disoccultato: "intenzionalità", "cura", "cura di sé", "progetto".

9. Il "progetto", in particolare, sembra poter fungere da presupposto delle altre categorie pedagogico/esistenziali nel senso che ne esemplifica, generalizzandola, la dimensione temporale comune, quella del futuro cui si associano tutti i processi di cambiamento (intenzionali e non, l'apprendimento, l'istruzione, l'educazione, l'inculturazione, la cura, la cura di sé, ecc.). I vettori eidetico-fenomenologici si connettono direttamente alla progettualità educativa, esistenziale, etico-politica, ecc.

10. Attraverso un processo de costruttivo (Rorty) è possibile trovare al fondo della preferenza accordata al futuro, e all'idea di progresso che spesso vi si associa, il concetto giudaico-cristiano di fine (*eschaton*) verso cui l'umanità si direziona, e di storia quale narrazione degli eventi che si succedono in vista di quel fine che, solo, può dare senso e compimento alla storia nel suo complesso. Scienza, utopia e rivoluzione appaiono come i sostituti laicizzati e secolarizzati della nozione sacrale di redenzione e hanno consentito nell'epoca moderna di pensare ancora il tempo come assoluto futuro, progresso e attesa messianica del compimento (Galimberti).

11. La sorprendente coincidenza dei vettori pedagogici di Cambi con le categorie di Galimberti ci porta ad applicare le riflessioni di quest'ultimo alla pedagogia. Le conclusioni di Galimberti, nello spirito del post-moderno e del nichilismo, presentano una situazione in cui la tecnica, divenendo il fine di se stessa, riduce l'uomo in una posizione di "co-storicità", decretando, al contempo, "la fine del senso della storia" nella sua connotazione escatologica e messianica.

12. La perdita del senso si connette alla riduzione del progetto alla sua connotazione strumentale (fini-mezzo), il che, sul piano pedagogico, comporta la riduzione della formazione a inculturazione, socializzazione, apprendimento/istruzione e didattica, ossia a mera amministrazione. Sul piano sociologico queste teorie sono espresse dal funzional-strutturalismo. Effettivamente l'alternativa pedagogica dei nostri tempi sembra quella tra funzionalismo sistemico e pedagogia critica tra una concezione dell'educazione come amministrazione e una come formazione nel senso del progetto esistenziale e dell'utopia sociale rivolta all'emancipazione(Cambi).

13. La centralità del concetto di utopia, intesa non come genere letterario o descrizione di una società perfetta, ma come progetto rivolto all'ulteriorità, a un "inedito possibile" (Freire), è un concetto chiave per sfuggire alla tentazione/pericolo di vedere nell'educazione un semplice mezzo di socializzazione rivolto al controllo sociale e all'efficienza tecnica. Non a caso tra i tre vettori della pedagogia l'utopia è quello che attualmente riceve maggiori attenzioni da parte di Cambi, proprio in virtù del suo legame con la progettualità, l'intenzionalità e la cura.

14. Seguendo Galimberti non resta che ammettere che la perdita del senso, teorizzata dal post-moderno, descritta dai sociologi e esemplificata dal prevalere della tecnica, mette in serio dubbio l'idea stessa di emancipazione e di liberazione intrinseco al *telos* pedagogico. Chiaramente è la categoria della progettualità ad essere messa in discussione e, anche, tutte quelle che da essa derivano (utopia, scienza e ideologia, cura, intenzionalità e formazione).

15. Tali categorie non si elidono ma assumono un carattere di problematicità e indeterminatezza, che si traducono in una "ricerca del senso" che oggi appare la vera sfida della pedagogia intesa proprio come via maestra per la formazione e costruzione del sé e di una società migliore attraverso la "rifondazione" del legame sociale. Le domande perciò sono: è ancora possibile la pedagogia, nel suo senso critico e

emancipativo, nell'epoca post-moderna? E che ne è della pedagogia se le sue categorie eidetico-fenomenologiche vengono meno? Come si scelgono i valori guida della pedagogia e i contenuti dell'insegnamento su cui è possibile "rifondare" il legame sociale che sembra elidersi?

16. Scartate le possibilità del dogmatismo di ritorno e del funzionalismo, che riducono la pedagogia l'uno a retorica l'altro ad amministrazione, non resta che accettare di trovare una soluzione all'interno del "paradigma post-moderno". Al fondo della possibilità del cambiamento, dell'emancipazione, della formazione, della stessa intenzionalità progettuale viene affermato il principio post-moderno della "contingenza" (Rorty), cui si associa il principio della "speranza" intesa come fiducia nella direzione del cambiamento attraverso l'impegno (Freire).

17. La progettazione e l'utopia si trovano in relazione con la speranza che lega il futuro al meglio. La speranza non si fonda principalmente su dimostrazioni razionali, bensì sulla condivisione di principi e vocabolari e, quindi, sul legame sociale e sulla capacità delle generazioni precedenti, in stretto rapporto di co-costruzione con le più giovani, di schiudere possibilità inedite di realizzazione e di senso rivolte al futuro.

18. "Speranza" e "contingenza" sono i presupposti del cambiamento, del progetto pedagogico e dell'emancipazione; presupposti antropologici e non tanto logico-epistemologici, che si connettono a esigenze esistenziali, emotive ed etico-politiche, più che a dimostrazioni, pur richiedendo processi immediatamente successivi di tipo argomentativo, razionale, analisi storiche, un atteggiamento critico e aggiustamenti metacognitivi/metateorici sulla base del rapporto dialettico io/società, teoria/prassi.

19. L'emancipazione e la sostenibilità delle categorie e del *telos* pedagogico, della sua aspirazione escatologica, trovano quindi validità proprio a partire dal concetto post-moderno di contingenza e relatività, associati a quelli etico-esistenziali della speranza, dell'intenzionalità, del progetto e della cura. L'analisi della teoria liberal-ironista di Rorty permette di precisare questa idea e di pensare anche a un modo di farne il fulcro della teoria pedagogica, delle pratiche educative e del legame sociale. fondamentali sono i concetti di "contingenza", "ironia e "solidarietà", i processi di evoluzione culturale nei termini di "letteralizzazione di metafore" e di "introduzione di nuovi vocabolari", che consentono di pensare la formazione pedagogica in tutta la sua complessità, storicità, contestualità e "debolezza". In concusione la consapevolezza

ironica della "contingenza" non si traduce nel nichilismo passivo ma, piuttosto, nella consapevolezza dei presupposti paradigmatici e dei vocabolari e nel rispetto dell'altro.

20. I canoni normativi, le regole culturali e paradigmatiche (scientifiche, etiche, politiche, pedagogiche, ecc.) di scelta e di preferenza sussistono nonostante il loro indebolimento e si connettono in accordo con l'ermeneutica di Gadamer al patrimonio culturale che la tradizione ha prodotto. Se Gadamer insiste soprattutto sulla continuità e la "fedeltà" alla tradizione, il discorso di Rorty assume più i connotati di un impegno trasformativo rivolto alla ricerca dell'autonomia da realizzarsi mediante una ridescrizione di sé e del mondo con l'introduzione di nuovi vocabolari, metafore, paradigmi, giochi linguistici, ecc., capaci di emanciparci dal passato che ci condiziona.

21. Applicare al campo pedagogico la teoria di Rorty significa non circoscriverla ai soli "intellettuali-rivoluzionari", ma generalizzarla, estenderla a tutti gli individui-soggetti-persona che sono in cerca della propria autonomia/emancipazione attraverso la propria formazione. Come presupposto c'è il riconoscimento della contingenza e della possibilità della ridescrizione di sé; il che implica l'apprendimento e il formarsi sulle conquiste culturali e i vocabolari più alte della propria tradizione. Ogni ridescrizione, innovazione paradigmatica, vocabolario, ecc., deve partire da qualcosa di precedente che funga da base e questo qualcosa non può che essere il precipitato di saperi, conoscenze, valori, teorie, ecc., che una certa cultura pone a suo fondamento e che sono oggetto di una formazione formale nel contesto scolastico.

22. In conclusione: 1. I contenuti che bisogna insegnare sono le più alte acquisizioni scientifiche, letterarie, storiche, artistiche, tecnologiche che sono patrimonio dell'umanità. 2. I valori che bisogna eleggere a guida dell'educazione sono quelli che la nostra tradizione democratica, pur nella sua contingenza storica, ha faticosamente costruito, prima mediante metafore innovative, e poi diffuso attraverso "letteralizzazione" facendone un collante sociale.

23. Questi temi si collegano ad altri riguardo la centralità del pensiero narrativo. L'esame delle teorie di Vygotskij, Bruner e Gardner cercano di precisare e approfondire il concetto di cambiamento mentale sul piano cognitivo e psicologico (concetti di *scaffolding*, "zona di sviluppo prossimo", "congiuntivizzazione" e "intelligenze multiple".

Capitolo IV

"TOM" NEL "PICCOLO MONDO": CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE SULLA TEORIA DELLA MENTE E DELLE RETI

In questo capitolo si analizza un vasto campo di studi, costituito da più ambiti disciplinari, che prende in considerazione la capacità degli esseri umani di ***comprendere e attribuire "atteggiamenti intenzionali" e una mente agli agenti*** *("****Theory of Mind****"* o ***ToM****); tali studi, connessi alla così detta* ***"psicologia popolare" (folk psychology****),* ***spiegano e interpretano il comportamento sulla base di scopi, intenzioni e desideri****. L'obiettivo è quello di far emergere lo stretto* ***legame*** *esistente tra* ***"psicologia popolare" e "pedagogia popolare" (folk pedagogy).*** *Infatti****,*** *seguendo l'impostazione culturalista di* ***J. Bruner,*** *è possibile mostrare come i* ***presupposti pedagogici e educativi dipendono*** *in buona misura dalla* ***folk psychology*** *e dal modo di* ***intendere*** *la* ***mente*** *e la sua* ***modificabilità attraverso*** *il* ***processo educativo****. In questo senso i* ***paradigmi pedagogici*** *e i* ***modelli educativi*** *possono essere considerati* ***come mod****i* ***d'intendere la mente dell'educando e la sua trasformazione attraverso*** *la* ***formazione****. In accordo con la* ***psicologia culturale*** *(****Vygotskij*** *e* ***Bruner****),* ***ToM****, la* ***psicologia e la pedagogia popolare*** *saranno considerati come* ***dipendenti*** *dal più ampio* ***contesto storico-culturale-sociale****. In questa prospettiva i* ***concetti*** *di "****frame****", "****script****", "****format****", "****contesto****", "****meme****", ecc. rivestono* ***un'importanza*** *fondamentale tanto per gli studi sulla mente quanto per* ***l'ambito pedagogico****. I "****memi****", nella formulazione di* ***R. Dawkins*** *e* ***D. Dennett****, sono assimilabili a dei "****contenuti mentali****" che, "****parassitando la mente****", hanno un* ***effetto trasformativo*** *sul suo* ***assetto funzionale*** *e un ruolo decisivo per la* ***formazione*** *della* ***mente*** *stessa e del* ***sé****. I "memi", perciò, hanno gli stessi caratteri che Vygotskij e Bruner attribuiscono agli strumenti concettuali per la costituzione della mente. Tali* ***"strumenti protesici"*** *della cognizione sono un* ***prodotto culturale, costruito e appreso socialmente in un certo contesto storico*** *e* ***attraverso l'istruzione e l'educazione formale*** *("****scaffolding****" e "****zona di sviluppo prossimo****"). L'analisi della teoria "emergentista", "naturalizzante" e "simulazionista" della mente di D. Dennett permette di inserire queste considerazioni in un quadro teorico unitario e coerente. Attraverso l'analisi dei caratteri delle* ***reti "piccolo mondo"*** *congiunte alle considerazioni svolte sule capacità dei* ***memi*** *di "****replicarsi****" e di* ***agire come virus che parassitano la mente*** *è possibile pensare al processo educativo nei termini di un "contagio" e all'****insegnante*** *come a un"****hub iperconnesso"*** *che propaga la "****diffusione" dei "memi disciplinari"*** *e* ***favorisce*** *il* ***mantenimento del legame sociale e dei "valori culturali".***

1. Teoria della mente e "psicologia popolare": un panorama.

Attualmente, a partire dalla metà degli anni Ottanta, le ricerche sulla "teoria della mente" e la "psicologia del senso comune" (*folk psychology)* sono in una fase di grande sviluppo, tanto che si è parlato di nuova fase della psicologia cognitiva e, addirittura, di svolta paradigmatica in questa disciplina nel senso epistemologico di Kuhn[71]. La cosa è significativa se si pensa che la ricerca psicologica nelle sue connotazioni più marcatamente scientifiche (sia nel caso del comportamentismo e sia del cognitivismo) e le scienze umane in genere hanno sempre attribuito uno scarso valore alle teorie della "psicologia popolare" e che spesso, anzi, le spiegazioni nei termini della psicologia ingenua erano in contrasto con gli assunti scientifici della psicologia ufficiale. Analisi psicologiche profonde e puntuali nei termini di scopi e intenzioni sono state, invece, oggetto di studi specifici da parte della filosofia (in termini moderni almeno da Cartesio in poi) ma, soprattutto, del teatro e della letteratura.

Questo legame inter-disciplinare fa sì che molte ricerche in questo ambito presentino un proficuo atteggiamento trans-disciplinare che genera uno scambio e una contaminazione profonda tra le diverse discipline che comporta un arricchimento nei termini di profondità e vastità delle teorie stesse. La psicologia culturale e le ricerche sul pensiero narrativo, in questo senso, sono esemplari e presentano delle ricadute importanti anche per ciò che concerne l'educazione e la riflessione pedagogica. In ambito filosofico le varie correnti che si occupano della mente devono fare i conti con l'intenzionalità, nella formulazione classica di Brentano e, poi, di Husserl, ma anche con la *"folk psychology"*. Soprattutto in ambito analitico la questione viene affrontata secondo l'ottica del problema mente/corpo, per ciò che concerne i "*qualia*", gli atteggiamenti proposizionali e l'"essere agente intenzionale". Di volta in volta si propongono soluzioni "eliminativiste", "riduzioniste", "funzionaliste", "esternaliste", "strumentaliste", ecc., che rendono il quadro estremamente complesso e articolato, impossibile, comunque, da riassumere in forma sintetica. Anche in ambito prettamente psicologico le ricerche sulla "teoria della mente" hanno avuto un grande successo perché ricompongono e gettano un ponte tra i diversi settori della psicologia (cognizione umana e animale, integrazione tra le teorie dello sviluppo, dell'educazione,

[71] L. Camaioni, *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, Giornale Italiano di Psicologia a. XXVIII n. 3, Settembre 2001, pag. 455.

della comunicazione e dell'emozione, psicologia individuale, sociale e psicopatologia). Un quadro così articolato rende impossibile fornire una sintesi e una panoramica generale dello stato attuale delle ricerche sulla "teoria della mente" nelle sue diverse declinazioni, cosa che del resto non è intenzione di questo lavoro svolgere. Il resoconto che darò nelle pagine seguenti riguardo la teoria della mente è perciò assolutamente parziale e incompleto.

Il mio obiettivo è quello di fissare alcuni concetti fondamentali, tratti dai vari ambiti di studio citati (filosofia, psicologia e scienze cognitive), per poi servirmene in ambito pedagogico e educativo. Tale operazione è funzionale, da un lato, al tentativo di ampliare e integrare il discorso svolto nei capitoli precedenti (e nella successiva seconda parte), fornendolo di un più alto grado di coerenza interna; dall'altro, di proporre nella parte finale di questo stesso capitolo un'utile integrazione con la teoria delle reti "piccolo mondo" che, indagando sul modo in cui si diffondono le idee (*memi*) nel mondo sociale, possono fornire alcuni spunti di riflessione interessanti sul ruolo degli insegnanti come "diffusori" di "*memi*", sul cambiamento cognitivo attraverso l'uso di strumenti culturali e sulla guida di un esperto ("s*caffolding", "zona di sviluppo prossimo")* in ambito educativo. In questa prospettiva mi servirò soprattutto delle considerazioni teoriche tratte dalla psicologia culturale di L. Vygotskij e di J. Bruner e delle considerazioni filosofiche di D. Dennett.

La "psicologia ingenua" ("popolare" o del "senso comune" da: "*folk psychology"*) è costituita da quella rete di "microteorie" che ciascuno di noi adotta nella realtà di tutti i giorni per spiegare la condotta propria e altrui. La *folk psychology* parte dalla constatazione che gli esseri umani, più o meno esplicitamente e in modo assolutamente "naturale", tendono ad interpretare azioni, comportamenti, eventi e atteggiamenti degli agenti come delle condizioni e dei principi alla base della loro condotta sociale. In altre parole secondo la "psicologia popolare" la nostra capacità di intrattenere delle relazioni sociali e, in qualche modo, di prevedere il comportamento degli individui (e dei gruppi) dipende dalla possibilità di interpretare correttamente gli "atteggiamenti intenzionali" degli agenti sulla base dell'attribuzione, spesso implicita, di scopi, intenzioni, valutazioni, desideri e motivazioni che sovente vengono intesi alla stregua di "cause"[72] del comportamento e dell'azione ("attribuzione causale"). In questa prospettiva il

[72] Sulla possibilità da un punto di vista concettuale e filosofico-analitico di interpretare le "ragioni" per un'azione alla stregua di "cause" dell'azione stessa cfr in: D. Davidson, *Azioni ed eventi*, Il Mulino, 1992.

soggetto-persona è inteso come un "agente intenzionale" attivo che, essendo in grado di "rappresentare", cognitivamente e emotivamente, gli stati interni intrapsichici, la realtà sociale e gli eventi esterni, agisce seguendo finalità e scopi più o meno razionali e espliciti. In ultima analisi attribuire a noi stessi e a coloro che ci circondano stati percettivi, desideri, credenze, significa attribuire agli agenti "una mente" quale principio guida del comportamento e dell'interazione sociale. Conformemente con quanto detto, con il termine "abilità sociali" si intende la capacità di interpretare opportunamente, attraverso operazioni meta-rappresentazionali e meta-cognitive, le intenzioni, gli scopi e i comportamenti di sé stessi e degli altri in un certo contesto storico-culturale, sociale e situazionale.

La nostra capacità di attribuzione di intenzionalità è indicata nella letteratura come *Teoria della mente* (*Theory of Mind* in inglese, spesso abbreviata in *ToM*). L'ipotesi di fondo nella letteratura psicologica dedicata alla teoria della mente è che a un certo stadio dello sviluppo cognitivo emerge una competenza che permette di gestire un'informazione specifica riguardo le azioni intenzionali degli altri. Come sia strutturata questa capacità, se essa sia una capacità innata o acquisita in stadi successivi in un certo contesto culturale, se essa dipenda dal possesso di un repertorio concettuale contenente concetti mentali come "credenza" o "desiderio" o se dipenda, invece, dalla nostra capacità di simulare i processi di pensiero altrui a partire dall'esperienza della nostra mente, è oggi materia di dibattito. Alcuni studi recenti hanno dimostrato come questa capacità sociale intervenga piuttosto precocemente nel corso dello sviluppo ontogenetico e molte ricerche hanno cercato di rilevarne i "precursori"[73]. Questi studi

[73] La comprensione della mente implica la possibilità di "disconnettere" la rappresentazione della realtà, ossia assumere la rappresentazione come uno stato cognitivo separato dal dato di realtà. I precursori della teoria infantile della mente, ossia acquisizioni cognitive che sembrano costituire passi evolutivi verso la comprensione della mente, sono: 1. 6 mesi circa, performativo dichiarativo: mostrare un oggetto con l'intenzione di condividere l'attenzione dell'altro su quell'oggetto. 2. 9 Mesi: capacità di condivisione dell'attenzione tramite lo sguardo. Il bambino segue lo sguardo della madre per individuare e osservare l'oggetto che ha catturato la sua attenzione. 3. 18 Mesi: comparsa del gioco simbolico e di finzione. 4. 24 mesi: manifestazione di pensiero narrativo. 5. "Imparare" a dire le bugie. In una conferenza dal titolo "*From 'theory of action' to 'theory of mind': Infants' reasoning about others' intentions",* tenuta il 03/06/2008 nell'Università Roma Tre, presso la facoltà di Scienze della formazione, la professoressa Diane Poulin-Dubois dell'Universià di Montreal, esperta a livello internazionale nell'ambito delle ricerche sulla psicologia ingenua, ha esposto i risultati delle sue ricerche riguardo lo sviluppo nei bambini tra i 14 e i 18 mesi delle competenze sociali necessarie per attribuire false credenze ad altri individui. L'obiettivo delle sue ricerche è rivolto alla costruzione di una teoria sulla formazione delle "credenze epistemiche" nell'infanzia. Il presupposto, tratto dalla psicologia ingenua, è che le percezioni e le emozioni, ossia le credenze e i desideri, costituiscono in un determinato contesto sociale e ambientale le molle ad una determinata azione e/o reazione. È questo il processo dell'attribuzione causale delle azioni,

sono giunti alla conclusione che a partire già dall'inizio del secondo anno di vita e secondo alcuni anche già intorno ai 14-18 mesi, tali "precursori" sono ampiamente presenti, mentre tutte le ricerche concordano nel fissare alla fine del terzo anno di vita la presenza di una complessa "teoria della mente" e di un pensiero metarappresentazionale già ben strutturato[74]. Intorno ai 4 anni, infatti, il bambino è capace di comprendere che la mente umana è un sistema che costruisce e organizza rappresentazioni della realtà, di rappresentarsi l'evento mentale e di attribuire agli altri stati mentali anche diversi dai propri. Il bambino comprende che le persone agiscono in base alla rappresentazione che

---

ossia della "credenza epistemica", che concerne le ragioni che, più o meno esplicitamente, attribuiamo a noi stessi e ad altri per spiegare i comportamenti individuali. Un aspetto particolarmente importante a tale proposito riguarda la capacità del bambino di comprendere il rapporto esistente tra comportamenti ed emozioni, ossia di interpretare correttamente la relazione che sussiste tra stato emotivo interiore e manifestazione comportamentale (propria e altrui) e/o di distinguerlo dalla simulazione. Le fasi sono le seguenti: 1. credenza primitiva che l'emozione traspaia nel comportamento; 2. possibilità di comprendere le emozioni dai comportamenti; 3. riconoscimento della corrispondenza fra espressione propria e altrui dell'emozione; 4. riferimento dell'emozione a stati interni. Attraverso la sua ricerca sperimentale sui bambini la psicologa Poulin-Dubois ha dimostrato che queste capacità e caratteristiche cognitive sono già possedute *in nuce* dai bambini tra 14-18 mesi. Questi bambini, infatti, pur non riuscendo a verbalizzare o a dare ragione delle loro azioni/reazioni si comportano in maniera coerente con la presenza di una teoria della mente, sono capaci di svolgere "giochi di finzione", attribuiscono opportunamente false credenze agli agenti e, contemporaneamente, ragioni e cause per i loro comportamenti. L'esperimento si svolge in questo modo: un adulto, lo sperimentatore, apre una scatola e manifesta sorpresa per il contenuto; passa, quindi, la scatola al bambino che, curioso di scoprire cosa contiene e "fidandosi" della reazione dell'adulto, a sua volta la apre scoprendo che la scatola è vuota. Se l'esperimento viene ripetuto la maggior parte dei bambini mostrano di non credere più nell'adulto "inaffidabile" non mostrando sorpresa, altri invece imitano la reazione di sorpresa dell'adulto ma non mostrano reale sorpresa. L'esperimento dimostrerebbe che già a questa età i bambini sono in grado di prevedere e interpretare correttamente le intenzioni degli altri, distinguere fra credenza e falsa credenza, tra adulto affidabile e non affidabile. La riprova sta nel fatto che se viene cambiato lo sperimentatore "inaffidabile" i bambini tendono nuovamente a credere nella buona fede del nuovo sperimentatore. In un secondo esperimento i bambini vengono messi dietro ad un ostacolo che non gli permette di vedere cosa c'è dietro. Lo sperimentatore, invece, che è posto di lato, può vedere cosa nasconde l'ostacolo. Lo sperimentatore mostra sorpresa ed il bambino incuriosito si sposta di lato per vedere cosa c'è al di là dell'ostacolo scoprendo che non c'è niente. Se l'esperimento viene ripetuto i bambini mostrano di non credere più nell'adulto inaffidabile e lo ignorano. Anche in questo caso il bambino mostra di essere in grado di distinguere e attribuire false credenze agli altri. Tuttavia il risultato potrebbe derivare semplicemente dalla ostilità verso l'adulto considerato inaffidabile. Se si cambia sperimentatore, però, il bambino mostra ancora di credere che dietro la barriera ci sarà qualcosa di interessante.

[74] Tutta questa sezione si basa sullo studio di manuali, volumi specifici e articoli sull'argomento, nello specifico confronta in: L. Camaioni, *La teoria della Mente. Origini sviluppo e patologia*, Laterza, 2003; *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, Giornale Italiano di Psicologia a. XXVIII n.3, Settembre 2001, pag. 455-475. S. Baron-Coehn, *L'autismo e la lettura della mente,* Astrolabio, 1997. M. H. Olineck; D. Poulin-Dubois, *Imitation of intentional and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills*, European Journal of developmental psychology, 2007, 4, pag. 14-30. M. C. Levorato, *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Einaudi, 2005. D. Parisi, *Perché la psicologia dell'apprendimento serve così poco alla scuola?*, http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/parisi.pdf. Per le ricadute pedagogiche di queste ricerche: F. Santoiani; M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, 2000; *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, 2003. J. Bruner*, La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1997; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007.

hanno della realtà esterna, più che in funzione della "realtà oggettiva". Inoltre i bambini a quest'età sono in grado di superare senza problemi il "test della falsa credenza" [75]. Gli esperimenti degli "*smarties"* e di "*Anna e Sally*" [76], ad esempio, dimostrano, in caso di risposta corretta, il possesso di diverse e complesse abilità cognitive e metarappresentazionali che si connettono direttamente alla capacità di attribuire agli altri "una mente" e di interpretarne gli atti nei termini di ciò che sanno o ignorano, di intenzioni e di scopi. In maniera particolare il bambino già a 4 anni sembra in grado di: 1. differenziare la propria rappresentazione da quella degli altri; 2. comprendere che la rappresentazione della realtà può essere difforme dalla realtà stessa; 3. capire che le azioni umane sono regolate dalla rappresentazione e non dalla realtà in quanto tale.

I bambini di 4 anni (e di età superiore), però, pur capaci di metarappresentazione e di attribuzione di stati intenzionali che fanno capo a una teoria della mente, non riescono, fino ad una fase successiva che inizia tra i 6-7 anni e pur utilizzando correttamente molti termini linguistici "mentalistici" (volere, desiderare, sperare, pensare, ecc.)[77], a fornire un resoconto linguistico consapevole delle loro teorie sulla

[75] Manifestazioni tipiche sono: 1. la distinzione fra pensieri su oggetti e pensieri su eventi mentali; 2. pensiero e ragionamento sugli stati mentali; 3. la comprensione del fatto che gli stati mentali degli altri possono essere diversi dai nostri; 4. la valutazione dei rapporti di conversazione, collaborazione e competizione, indipendentemente dai loro risultati; 5. la distinzione fra apparenza e realtà; 6. la capacità di attribuire agli altri false credenze; 7. l'uso della bugia per generare negli altri delle false credenze; 8. la comprensione dei "verbi mentali".

[76] Le variazioni sperimentali sono molte, gli psicologi che per primi hanno introdotto questi tipi di "test" sono gli Heinz Wimmer e Joseph Perner all'inizio degli anni Ottanta. Tra i più famosi esperimenti di questo tipo ci sono quelli degli *smarties* e di "*Anna e Sally*". Questi e altri test simili sulla conoscenza della mente altrui e l'attribuzione metacognitiva e metarappresentazionale di false credenze vengono di solito tranquillamente superati da bambini di quattro anni che sanno attribuire ad altri credenze che, per quanto li riguarda, ritengono false. Nell'esperimento degli *smarties* i bambini, aprendo una scatola di confetti *smarties*, rimangono sorpresi di trovarci dentro delle matite. A questo punto lo sperimentatore chiede loro che cosa si aspetterà di trovare nella scatola una persona che entri nella stanza, e i bambini, benché sappiano che la scatola contiene delle matite, tengono l'informazione per sé, si mettono nei panni del nuovo venuto e rispondono: "*smarties*". I bambini di tre anni hanno più difficoltà a tenere quello che sanno fuori dal discorso; insistono che il nuovo venuto si aspetterà di trovare delle matite nella scatola di confetti. Ma è improbabile che manchi loro l'idea stessa di altre menti; quando la risposta errata è resa meno allettante o i bambini sono indotti a riflettere un po' di più, anche loro attribuiscono convinzioni sbagliate agli altri. I risultati sono identici in tutti i paesi in cui i bambini sono stati sottoposti al test. Nell'esperimento di "*Anna e Sally"* (due bambole) Anna "assiste" allo spostamento di posizione di una pallina mentre Sally no, si chiede al bambino dove, secondo lui, Anna e Sally si aspettano di trovare la pallina. Ciò che si valuta è la capacità dei bambini non solo di distinguere tra credenza falsa e vera ma di attribuire una credenza falsa ad altri. Ciò implica uno sviluppo ulteriore della cognizione, che si completerà solo successivamente, verso i sei anni ed oltre, con il sorgere di teorie della mente di secondo e terzo livello.

[77] L'acquisizione di un lessico mentalistico inizia già verso i due anni, si sviluppa e affina qualitativamente e quantitativamente nel corso dello sviluppo ontogenetico, soprattutto dopo i 4 anni, e continua a precisarsi e a incrementarsi in età scolare. Cfr. in: C. Levorato, *Lo sviluppo psicologico,* Einaudi, 2005, pag. .227-231.

mente. In questo senso la teoria della mente comprende una fase implicita ed una esplicita, una irriflessa ed una riflessa, indicando l'una l'agire e l'interpretare in modo opportuno gli atti altrui, senza però avere ancora acquisito la capacità di verbalizzare e "coscientizzare" motivazioni, scopi, ecc. (ciò che avviene nel bambino), e la seconda il possesso di queste capacità in modo esplicito, metacognitivo e metalinguistico.

Non tutti gli esseri umani, infatti, possiedono le stesse capacità interpretative, né tutte le fasi dello sviluppo sono contraddistinte dal possesso di un'identica facoltà metarappresentazionale. Uno dei temi centrali nel dibattito concernente la psicologia ingenua riguarda proprio il tentativo di mettere a punto una teoria generale della mente, in grado di comprendere le discrepanze osservabili tra i soggetti. Si ricorderà, a tale proposito, che secondo Vygotskij e Lurija questa consapevolezza o "coscienza" di sé e dell'altro si produce e dipende dal contesto relazionale, sociale e storico-culturale ed è direttamente influenzato dai processi educativi che ristrutturano i sistemi funzionali mentali, per cui anche in età adulta, in mancanza di opportuni sostegni culturali e educativi, le persone possono presentare una scarsa consapevolezza di sé e degli altri. Lo psicologo H. Gardner, del resto, include come tipi particolari e distinti di intelligenza sia quella personale (capacità introspettiva) sia quella sociale (empatica) che, in quanto tali, non sono possedute da tutti allo stesso modo, ma dipendono sia da fattori biologici innati sia dal contesto storico-culturale e educativo. Se, quindi, da un lato, è stato accertato che la capacità umana di avere un'implicita cognizione della mente altrui si manifesta precocemente e "naturalmente" in un contesto sociale, dall'altro, resta da chiarire i caratteri e l'origine (filogenetica, ontogenetica e storico-culturale) di questa stessa capacità.

In un certo senso la ricerca scientifica propria delle scienze umane (la psicologia in modo particolare) e delle scienze cognitive (tra cui anche la filosofia[78]) può essere interpretata come il tentativo di rendere più "esplicita", fondata e razionalmente sostenibile la pretesa, che guida anche il processo educativo, di "avere una mente" (e riguardo l'"esistenza delle altre menti") indagandone lo sviluppo e le caratteristiche su un piano teorico, sperimentale e valutandone gli effetti pratici (soprattutto per ciò che concerne la capacità di dare significato ad un contesto socio-culturale e il ruolo causale delle credenze e degli atteggiamenti nelle azioni, anche nel caso si voglia ridurre il

[78] Cfr. in: H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Feltrinelli, 1996; *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli, 1999.

mentale a processi fisiologici e neurologici). Attualmente gli studi sulla teoria della mente e la psicologia ingenua presentano vari indirizzi di ricerca che possono essere raggruppati secondo quattro direttrici fondamentali che, a loro volta, possono essere raccolte in due coppie in opposizione dialettica. Ciò nonostante sono sempre possibili quadri teorici più complessi, articolati e integrati che, attraversando trasversalmente questa suddivisione un po' artificiosa, non ne rispettano le delimitazioni. Queste quattro macro-aree e prospettive di ricerca, raccolte in coppie di opposti, sono: 1. Una prospettiva innatista che si contrappone ad una anti-innatista e costruttivista. 2. Una teoria "dominio-specifica", che predilige spiegazioni prettamente cognitive e riconducibili a uno specifico ambito evolutivo e non ad altri (per esempio lo sviluppo del concetto di causa nel corso dello sviluppo ontogenetico per gli enti fisici sarebbe sostanzialmente diverso da quello psicologico relativo a *ToM*), contrapposta a una prospettiva più integrata, dominio-generale, che, sottolineando la dipendenza dal contesto relazionale, sociale e culturale dello sviluppo di una teoria della mente, finisce per considerare *ToM* un fenomeno non prettamente cognitivo e individuale ma dipendente da differenti linee evolutive che si intersecano.

In particolare sono due le principali correnti che si affrontano in questo contesto, la così detta *teoria della teoria del mentale* (*Theory Theory = TT*) e la *teoria della simulazione* (*Simulation Theory = ST*). L'approccio *Theory-Theory* rappresenta un paradigma di riferimento forte nell'ambito degli studi nel settore e propone un concetto di teoria della mente come costruzione epistemologica. In questo ambito di studi il termine "teoria" ha un valore letterale perché corrisponde a un sistema concettuale che impiega concetti quali desideri e credenze all'interno di una rete coerente di spiegazioni causali e di generalizzazioni. Alla base dello sviluppo delle concezioni raccolte sotto l'etichetta *TT* si colloca l'assunto per cui la psicologia popolare si fonda sul possesso di una conoscenza teorica, ovvero un sapere organizzato relativo alla mente nostra e altrui. In funzione di tale condizione teorica, il riferimento a particolari enti non osservativi come gli stati mentali, acquista un peculiare ruolo esplicativo rispetto all'osservazione e alla pianificazione di atteggiamenti comportamentali. Analogamente a quanto avviene all'interno delle teorie scientifiche, stati mentali come la credenza, il desiderio o altre attribuzioni intenzionali assolvono uno specifico ruolo intra-teorico e delineano relazioni causali tra stimoli sensoriali e stati mentali; fra stati mentali e stati

comportamentali; tra stati mentali differenti. Secondo alcuni ricercatori (tra cui l'esponente principale è lo psicologo americano H. M. Wellman) c'è un' analogia piuttosto stretta tra psicologia ingenua e teorie scientifiche (a mio avviso soprattutto con l'epistemologia dei paradigmi di Kuhn), tale da giustificare la metafora del bambino come "piccolo scienziato" impegnato a costruire una teoria della mente sempre più articolata e valida. Secondo questa interpretazione lo sviluppo di una psicologia ingenua si lega al progressivo aumento di conoscenze cui si accompagna la normale crescita di un bambino. In altre parole, proprio come uno scienziato modifica o sostituisce le ipotesi che costituiscono la sua teoria con altre sempre più raffinate ed esatte, così il bambino sostituirebbe col tempo le assunzioni che costituiscono la sua personale teoria psicologica ingenua, seguendo un percorso basato sulla rivedibilità in funzione dei successi e dei fallimenti nei quali essa incorre. Tale sviluppo concettuale è sotteso a processi cognitivi individuali di tipo dominio-specifico, rappresentazionali e computazionali di elaborazione di informazioni, che propendono per una concezione costruttivistica che tuttavia si fonda su predisposizioni e meccanismi innati che si implementano e sviluppano in un ambiente sociale.

In un' ottica sempre dominio-specifica di elaborazione di informazioni, rappresentazionale e computazionale, che propende per un'accezione forte del termine "teoria" ma che, rispetto alla prospettiva TT, risulta sostanzialmente innatista e biologista, sottovalutando quindi gli apporti culturali e sociali nel costruire questa teoria della mente, si pone l'ipotesi modulare nelle varianti proposte dallo psicopatologo inglese Simon Baron-Choen (1958) e dallo psicologo scozzese Alan Leslie, che risultano strettamente connesse col modularismo di J. Fodor. In questo secondo caso la psicologia ingenua si connota più come un sapere 'implicito', immagazzinato all'interno di speciali moduli cognitivi che, attivandosi gradualmente nel corso dello sviluppo, scandirebbero in maniera sostanzialmente determinata diverse fasi di evoluzione cognitiva, risentendo poco o nulla degli influssi sociali e storico-culturali. La teoria modulare, cioè, pensa a *ToM* come a un modulo mentale che, affermatosi sul piano evolutivo filogenetico, sarebbe vincolato a precise modalità di sviluppo ontogenetico di sviluppo di sotto-moduli[79].

[79] *"Lo sviluppo della 'teoria della mente' si avrebbe, dunque, per livelli gerarchicamente organizzati e corrispondenti ciascuno ad un modulo specifico per un certo dominio di elaborazione delle informazioni. Questa gerarchia non implica, però, una successione stadiale, in quanto ogni modulo rappresenta un*

È chiaro che pensare a *ToM* come a un modulo mentale rende plausibile e auspicabile una sua collocazione cerebrale e neuronale; chi propende per questa teoria, infatti, solitamente propende per localizzazioni abbastanza rigide, mentre altri si mostrano possibilisti sull'eventualità che i moduli, soprattutto quelli più complessi come *ToM*, siano costituiti da parti interagenti dislocate in zone anche assai diverse del cervello che, però, agendo come una struttura funzionale semi-indipendente che processa solo specifici tipi di informazione e non altri (ciò che Fodor chiama "incapsulamento informazionale" e che prima si è indicato con il termine "dominio-specifico"), possono essere considerati come delle unità strutturali nell'architettura cognitiva. La teoria modulare spiega abbastanza bene i dati riguardanti il mancato superamento del test della falsa credenza sia nei bambini di età inferiore ai quattro anni sia nei soggetti autistici: nel primo caso i bambini, dotati di un sistema cognitivo ancora immaturo, non avrebbero ancora attivato il modulo *ToM,* nel secondo caso gli autistici presenterebbero una tara genetica che li rende deficitari rispetto al possesso di una struttura cognitiva adibita allo sviluppo di una normale teoria degli stati mentali.

---

dispositivo specializzato per l'elaborazione di un particolare tipo di informazioni. I moduli possono, quindi, attivarsi in sequenza e svilupparsi in seguito in parallelo sulla base dell'interazione di fattori maturativi e condizioni ambientali favorevoli". [F. Santoiani; M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, 2000, pag. 51]. *"Secondo Baron-Cohen e Leslie il bambino acquisisce sulla base della maturazione neurologica una serie di meccanismi modulari dominio-specifici atti a processare l'informazione rilevante nel dominio della comprensione sociale. Leslie in particolare postula l'esistenza di tre moduli. Il ToBy (Theory of Body Mechanism), che compare a 3-4 mesi e identifica se ciò che si muove lo fa come risultato di forze interne o esterne, il ToMM1 (Theory of Mind Mechanism), che compare a 6-8 mesi e identifica le azioni compiute da agenti su oggetti, e il ToMM2 capace di computare le relazioni mentali tra agenti e proposizioni. Baron-Cohen propone un'architettura modulare che mette in evidenza l'importanza di leggere la direzione dello sguardo come base per comprendere le intenzioni. Nella sua proposta tre moduli precedono la comparsa del modulo della Teoria della Mente vero e proprio (TOMM): l'ID (Intentionality Detector, ovvero Rilevatore di Intenzionalità), l'EDD (Eye-Directiot Detector, ovvero Rilevatore della Direzione dello sguardo) e il SAM (Shared Attention Mechanism). Laddove l'ID e l'EDD elaborano in termini diadici l'informazione relativa alla volizione e alla percezione visiva rispettivamente, il meccanismo dell'attenzione condivisa (SAM) consente di rappresentare relazioni triadiche che coinvolgono contemporaneamente il sé/agente, un altro agente e un oggetto, verifica cioè se il sé e un altro agente fanno attenzione alla stessa cosa. […] Secondo le teorie modulariste già illustrate in precedenza, i cambiamenti associati con l'età nella comprensione della mente si spiegano grazie alla maturazione di moduli che si attivano in determinati momenti dello sviluppo. La differenza nell'architettura mentale attribuita al bambino piccolo rispetto a quella presente nell'adulto sta nella disponibilità di un minor numero di moduli. I moduli che si attivano precocemente – ad esempio ID ed EDD nel modello di Baron-Cohen – forniscono l'imput ai moduli con attivazione più tardiva, ma lo sviluppo dei moduli successivi non dipende in alcun modo dall'esistenza dei moduli a comparsa precoce. Nel modello di lettura della mente proposto da Baron-Cohen, le rappresentazioni triadiche rese possibili dal meccanismo dell'attenzione condivisa (SAM) costituiscono l'input ideale per attivare il modulo della Teoria della Mente (TOMM); SAM dunque è un precursore necessario ma non sufficiente perché si attivi TOMM, in altri termini SAM e TOMM possono essere meccanismi relativamente indipendenti"*. [L. Camaioni, *La teoria della Mente. Origini sviluppo e patologia*, Laterza, 2003, passim, pag. 459-462]

Connessi a questo approccio sono gli studi sulla cognizione animale volti a individuare e determinare i vantaggi/svantaggi dell'affermazione evolutiva di un simile modulo mentale nell'uomo e a valutare la presenza o meno di questo modulo (o di qualcosa di simile) negli animali sociali come, ad esempio, le scimmie antropomorfe.

Alternativo al modello TT è l'approccio interpretativo noto come "teoria della simulazione" (TS). In linea generale, secondo TS, la psicologia ingenua non coinciderebbe con una qualche forma di sapere teorico, ma con la tendenza naturale a immaginare e simulare i comportamenti altrui, fondata sull'equivalenza sé-altro per cui si attribuiscono emozioni, intenzioni e stati mentali sulla base dell'immedesimazione con l'altro. La diretta esperienza della propria vita mentale consente alle persone di attribuire ad altri le stesse complesse fenomenologie emotivo-cognitive e di immaginarsi nei panni di qualcun altro. Viceversa la propensione umana all'imitazione, che caratterizza soprattutto le prime fasi dello sviluppo ontogenetico, rappresenta una predisposizione genetica all'apprendimento di espressioni e comportamenti tipici che si legano direttamente a certi stati cognitivi e emotivi interni immediatamente riconoscibili come equivalenti ai propri, anche ammessa l'eventualità che siano unici, individuali e strettamente legati all'unità psico-fisica della persona (*qualia*). Ciò significa che, anche se alcune espressioni e comportamenti di base sono determinati geneticamente, tuttavia il contesto socio-culturale riveste un'importanza notevole per la teoria della simulazione. In altre parole, il ricorso a una qualche capacità interpretativa rispetto ai comportamenti osservati si baserebbe principalmente sulle capacità immaginative del soggetto, indipendentemente dalla formulazione d'ipotesi teoriche riguardo lo stato della propria mente o di quella altrui.

Sviluppata negli ultimi decenni del secolo scorso, la teoria della simulazione si richiama al dibatto relativo alla comprensione delle *funzionalità empatiche*. Nel contesto di TS risulta particolarmente importante lo sviluppo di capacità di elaborazione cognitiva non consapevoli (*off-line*), attraverso le quali dar luogo a processi di simulazione che mettano in grado di valutare prospettive diverse, senza per questo perdere la centralità del riferimento al proprio punto di vista "in prima persona". Per i simulazionisti, quindi, la capacità di "leggere" e simulare la mente non è una teoria, per cui il termine "teoria della mente" è preso in un'accezione molto debole, ma si basa su un'abilità innata determinata da una dotazione genetica di base, sebbene il processo di

acquisizione sia sostanzialmente un processo di apprendimento che risente fortemente degli influssi ambientali, sociali e culturali.

Una possibile soluzione al contrasto tra TT e TS sembra poter provenire dalla ricerca neurobiologica. In questo senso, tra i diversi meccanismi biologici coinvolti, particolare importanza riveste la recente scoperta di "neuroni specchio"[80] anche nell'essere umano, i quali sembrano direttamente coinvolti in ogni attività imitativa. Secondo alcune interpretazioni, la presenza di sistemi specchio in specifiche aree del cervello, attivi sia quando si compie un'azione sia quando la si osserva, permetterebbe di cogliere immediatamente il significato di un comportamento, di prevederne gli sviluppi successivi e di interpretare correttamente emozioni e intenzioni dell'agente attraverso la "rievocazione" soggettiva (conseguente all'attivazione delle stesse aree corticali che si attiverebbero nell'avere la medesima emozione o nel compiere la stessa azione) specifica per singoli comportamenti, emozioni e stati intenzionali e non di altri tipi. I "neuroni specchio" si attivano selettivamente rispondendo ad eventi e azioni specie-specifici e non in altri casi; ad esempio, se osservare un cane mordere attiva i neuroni specchio, perché tale comportamento è presente nell'uomo, ciò non si verifica con l'abbaiare, comportamento tipico solo del cane[81]. Allo stesso modo, dato che i neuroni specchio si attivano più facilmente quando le azioni sono già in possesso dell'agente che le osserva, azioni inusuali o che richiedono uno specifico addestramento hanno meno probabilità di attivare i neuroni specchio nell'osservatore. L'osservazione di un difficile passo di danza classica, ad esempio, attiverà senz'altro nel danzatore classico i neuroni specchio, ma difficilmente ciò avverrà nel neofita o, anche, in un ballerino non-classico. Questo aspetto è importantissimo perché riconosce sul piano neurobiologico il ruolo degli influssi culturali e dell'apprendimento per quanto concerne una serie di attività prettamente culturali e non strettamente specie-specifiche, ossia attività che richiedono uno specifico *training* di insegnamento-apprendimento e di addestramento. Tale processo, ovviamente, si costituisce sulla base di necessarie "infrastrutture" innate,

[80] Tipologia di neuroni la cui esistenza è stata rilevata per la prima volta verso la metà degli anni '90 da Giacomo Rizzolatti e colleghi presso il dipartimento di neuroscienze dell'*Università di Parma*. Utilizzando come soggetti sperimentali dei macachi, questi ricercatori osservarono che alcuni gruppi di neuroni si attivavano non solo quando gli animali erano intenti a determinate azioni, ma anche quando guardavano qualcun altro compiere le stesse azioni. Studi successivi, effettuati con tecniche non invasive, hanno dimostrato l'esistenza di sistemi simili anche negli uomini. Sembrerebbe che essi interessino diverse aree cerebrali, comprese quelle del linguaggio. Cfr. in: G. Rizzolatti; C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, 2008

[81] Cfr. in: M. Piattelli Palmarini, *Le scienze cognitive classiche: un panorama,* Einaudi, 2008, p. 193-204.

ma ha poi esiti ulteriori che seguono linee evolutive prettamente culturali. I neuroni specchio, così, sarebbero all'origine, rispettivamente, della capacità di interpretare direttamente il comportamento degli agenti senza nessuna necessità di mentalizzazione, dell'empatia, dello sviluppo della teoria della mente e dell'imitazione.

Precisano G. Rizzolatti e C. Sinigaglia:

Lo stesso rigido confine tra processi percettivi, cognitivi e motori finisce per rivelarsi in gran parte artificioso: non solo la percezione appare immersa nella dinamica dell'azione, … ma il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende. Si tratta, come vedremo, di una comprensione pragmatica, preconcettuale e prelinguistica, e tuttavia non meno importante, poiché su di essa poggiano molte delle nostre tanto celebrate capacità cognitive. [… i neuroni] *specchio mostrano come il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda in prima istanza dal nostro patrimonio motorio. Dagli atti più elementari e naturali, … a quelli più sofisticati … i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato. Senza un meccanismo del genere potremmo disporre di una rappresentazione sensoriale, di una raffigurazione "pittorica" del comportamento altrui, ma questa non ci permetterebbe mai di sapere cosa gli altri stanno davvero facendo*. [G. Rizzolatti; C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, 2008, pag. 3].

Quest'ultimo aspetto è fondamentale sul piano pedagogico perché l'apprendimento per imitazione si fonderebbe in buona sostanza su questo tipo di neuroni; è chiaro che ciò vale soprattutto per le attività e le intelligenze corporeo-cinestetiche, come la danza, il teatro e lo sport, ma anche per ciò che riguarda l'apprendere a suonare uno strumento, dipingere, imparare un mestiere artigianale, scrivere, ecc. L'apprendimento per imitazione non è relegabile alle sole attività corporee, ma è all'origine di molte attività cognitive e intellettuali ad un alto grado di astrazione[82]. Tant'è che, come si è visto analizzando la teoria dei paradigmi di Kuhn, anche attività intellettuali complesse come quelle di ricerca scientifica (cfr. cap. I) dipendono dall'apprendimento imitativo. Certo non sono solo i meccanismi specchio ad essere coinvolti in attività cognitive e metacognitive di questo tipo, ma processi mentali superiori di gestione della conoscenza e di controllo, che implicano il coinvolgimento delle attività coscienti di

[82] Il nesso tra attività corporee e cognizione del resto è sostenuto, tra gli altri, da Piaget, il quale dimostra come la successione stadiale dello sviluppo ontogenetico (senso-motorio, pre-operatorio, operatorio (concreto e formale)) sia all'origine delle capacità logiche; da Dewey nella sua "logica e teoria dell'indagine" e da Popper, secondo il quale l'epistemologia ipotetico deduttiva e per prove ed errori sarebbe tipica di tutti gli esseri viventi, dagli organismi inferiori allo scienziato, seppure ad un diverso livello di consapevolezza, di astrazione e rappresentazione.

simbolizzazione e il ruolo attivo del linguaggio. Secondo Rizzolatti e colleghi, però, anche l'apprendimento del linguaggio sarebbe in qualche modo connesso all'attivazione dei neuroni specchio[83]. Come sembrano indicare alcune evidenze sperimentali, infatti, il linguaggio, almeno per certi aspetti, è riconducibile a meccanismi di "risonanza" che coinvolgono il sistema motorio. Comprendere una frase che esprime un'azione, cioè, provoca un'attivazione degli stessi circuiti motori chiamati in causa durante l'effettiva esecuzione di quell'azione. In conclusione i neuroni specchio sarebbero all'origine della nostra spiccata sensibilità sociale e di molte pratiche collaborative e di apprendimento-insegnamento, tant'è che in questa prospettiva neuropsicologica, come ci ricordano Rizzolatti e Sinigaglia, non si può pensare a un "io" senza un "noi":

Il sistema dei neuroni specchio appare così decisivo per l'insorgere di quel terreno d'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali. 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. Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un io senza un noi.[G. Rizzolatti; C. Sinigaglia, op. cit., pag. 4].

Nell'ambito psicopatologico, connesso alle ricerche sulla teoria della mente, secondo questa teoria l'autismo deriverebbe dalla mancata attivazione o dal non funzionamento dei neuroni specchio che, non consentendo la comprensione immediata dei comportamenti altrui, l'empatia, l'imitazione e l'apprendimento imitativo, non permetterebbe il sorgere delle abilità sociali e, di conseguenza, rende molto più difficile qualsiasi tipo di apprendimento-insegnamento e di rapporto socio-educativo.

L'imitazione è una modalità primordiale di apprendimento che ci accomuna ai nostri antenati ominidi, alle scimmie antropomorfe ed ai mammiferi in genere. Rizzolatti e Sinigaglia sottolineano come i neuroni specchio costituiscano una condizione necessaria ma non sufficiente per l'apprendimento imitativo, essendo necessario anche un sistema di controllo di questo stesso sistema che abbia la doppia funzione di inibire o facilitare

[83] Cfr. in: G. Rizzolatti; C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, 2008, cap. 6 pag. 135-163.

l'imitazione. Senza tale sistema di controllo l'azione di un agente causerebbe necessariamente la stessa azione in chi la osserva, perché quest'ultimo non avrebbe la possibilità di inibirla. È questo un disturbo noto come ecoprassia che si lega alla compromissione di alcune zone cerebrali e che dimostra come le azioni altrui siano "condizionanti" se non filtrate cognitivamente. Sul piano educativo questo fenomeno è rilevante perché coloro che non hanno ancora pienamente sviluppato questo "filtro" cognitivo di controllo, come i bambini piccoli, possono essere indotti a comportamenti violenti e a-sociali se sottoposti a esempi ripetuti in tal senso; viceversa ciò aumenta in età infantile la propensione ad apprendere per imitazione diretta (l'imitazione degli adulti, infatti, è un tratto ricorrente nei bambini). Quando l'azione è particolarmente inusuale o complessa la comprensione non è immediata e l'imitazione difficile: in questi casi l'apprendimento necessita del coinvolgimento di strutture cognitive e di controllo che favoriscano e guidino l'imitazione. È ovvio che quest'ultimo caso è quello che più di frequente si verifica a scuola e in un cotesto educativo esplicito e formale.

Come si è detto l'approccio *theory-theory* e quello modulare, pur con forti diversità nei modi di intendere la "teoria della mente", concordano su alcuni punti fondamentali e, soprattutto, sul fatto che il bambino acquisisca progressivamente una "teoria", cioè un apparato concettuale coerente capace di spiegare e prevedere le azioni umane in termini di costrutti come desideri, intenzioni, pensieri e credenze. Quest'accezione forte di teoria si lega a sua volta alla concezione dominio-specifica del suo sviluppo e all'attenzione più allo sviluppo cognitivo individuale che alle influenze ambientali e sociali. La prospettiva simulazionista, viceversa, tende ad attribuire al termine "teoria" una connotazione debole e a sottolineare l'importanza delle relazioni intersoggettive per lo sviluppo delle abilità sociali.

Un altro orientamento che, in modo ancora maggiore, sottolinea questo aspetto di dipendenza del sorgere di teorie della mente dal contesto culturale e sociale, propende per una prospettiva fortemente socio-costruttivista e socio-culturale, di chiara ispirazione vygotskijana. In questa prospettiva, sostenuta tra gli altri da J. Bruner nei termini di un approccio narrativo, il bambino non è visto tanto come un piccolo scienziato volto a elaborare teorie, ma come un "piccolo ermeneuta" che, essendo inserito in un certo contesto storico-socio-culturale, fin dal concepimento si trova a dover interpretare cognitivamente una serie di significati costruiti e mediati socialmente.

La comprensione sociale avviene, perciò, per partecipazione diretta e immersione nell'universo semiotico del contesto culturale di appartenenza. La cultura fornisce strumenti concettuali, modalità comportamentali tipiche, valori, ecc., che, costruiti socialmente e adottati più o meno implicitamente dai membri del gruppo attraverso processi di inculturazione, istruzione e formazione, hanno un effetto di retroazione sulle stesse strutture cognitive psico-biologiche innate, favorendone o inibendone le capacità e lo sviluppo in un senso piuttosto che in un altro. In questo senso la teoria della mente, essendo a tutti gli effetti un prodotto culturale costruito socialmente, non farebbe eccezione e risentirebbe fortemente delle differenze storiche, culturali e sociali. Il *focus* d'indagine si sposta, così, dal piano individuale a quello sociale, da quello cognitivo e della mente intesa come elaborazione di informazioni a quello culturale, da quello innatista a quello costruttivista.

2. Dalla "psicologia popolare" alla "pedagogia popolare".

Da quanto detto nella sezione precedente si comprende come da un punto di vista pedagogico l'impostazione culturalista è quella che assegna il valore maggiore ai processi educativi perché riconosce la possibilità di intervenire per modificare, con la cognizione e la mente, l'uomo e la società in cui si trova In questa prospettiva comprendere fino a che punto *Tom* dipenda dal contesto socio-culturale e, da un punto di vista pedagogico, sia necessario per rendere possibili e attualizzabili quei processi educativi (inculturazione, istruzione e formazione) alla base dell'umanizzazione dell'uomo, diviene di fondamentale importanza. Negli ultimi anni questo tipo di ricerche, a riconoscimento della centralità degli studi sulla teoria della mente per le questioni educative, è aumentato in maniera notevole. In questo ambito, tuttavia, la letteratura scientifica, psicologica e, soprattutto, pedagogica, rimane quantitativamente e qualitativamente poco incisiva sul piano della pratica educativa, da un lato, perché mancano studi generali, completi e approfonditi su cui ci sia un pieno accordo dei ricercatori, dall'altro perché le istituzioni (statali e scolastiche) e gli insegnanti di solito non conoscono (o conoscono poco e male) queste ricerche e tendono ad assumere un atteggiamento di sospetto verso i risultati e i cambiamenti educativi che suggeriscono (a volte a ragione): ovviamente ciò si traduce in forme di conservatorismo didattico-

educativo. In ogni caso è abbastanza facile rilevare come l'inculturazione, l'istruzione e la formazione presuppongono un contesto inter-relazionale in cui devono essere presenti capacità metacognitive e abilità sociali tali da saper interpretare correttamente gli atteggiamenti intenzionali. In questo senso la stessa educazione e formazione scolastica può essere vista come uno sforzo reciproco, anche se asimmetrico, da parte del discente e del docente di capire e interpretare correttamente le intenzioni dell'altro. Il bambino (e/o lo studente) deve capire, come prima cosa, che l'adulto (l'insegnante o l'esperto) sta cercando di insegnargli qualcosa; che quella in cui si trova è una situazione di insegnamento-apprendimento che necessita di attenzione e sforzo; che l'attività (andare in bicicletta, disegnare, scrivere, ecc.) o le nozioni teoriche che vengono insegnate non sono solo qualcosa di divertente da fare per se stesse (e anzi talvolta non lo sono affatto), ma hanno un certo valore e importanza sul piano sociale (per l'insegnante, per la famiglia, per i compagni, ecc.); che l'educatore si aspetta da lui un certo impegno e che riesca, in seguito, a svolgere da solo quello che ora gli viene insegnato. In una fase successiva lo studente a scuola dovrà confrontarsi con l'"autorità epistemica" dell'insegnante, dovrà capire, cioè, cosa l'insegnante ritiene importante, "cosa vuole sentirsi dire", quali sono gli aspetti disciplinari che predilige e perché. In qualche modo, quindi, lo studente dovrà adeguarsi al modo in cui l'insegnante organizza, interpreta ed espone i contenuti disciplinari, ossia dovrà "tradurli" e introiettarli secondo le proprie capacità e conoscenze e, nello stesso tempo, se vuole ottenere successo negli studi, interpretare correttamente e adeguarsi al metro di giudizio e di valutazione del docente.

È chiaro che lo stesso discorso può farsi in senso inverso, ossia, dalla parte dell'insegnante che prova a interpretare e a rappresentarsi le difficoltà, le capacità, le ansie, le motivazioni (o scarse motivazioni), gli atteggiamenti e gli stati intenzionali degli studenti. Gli insegnanti, di solito, conoscono i loro allievi e le loro specificità caratteriali e cognitive, spesso riescono a determinare con una certa precisione la loro preparazione scolastica, sanno quali sono le loro caratteristiche cognitive, in cosa riescono più facilmente e in cosa trovano difficoltà. Gli insegnanti, inoltre, hanno un'idea, più o meno precisa, di quali sono le speranze, le paure e le ambizioni dei loro allievi e una percezione di solito corretta su quali sono le dinamiche relazionali e la divisione dei ruoli all'interno del gruppo classe (divisione in sottogruppi, funzione di *leader*- strumentale e comunicativo - , gregari, capro espiatorio, il "secchione", il

"simpatico", lo "sportivo", il "bullo", ecc.). In molti casi, tuttavia, la percezione e le considerazioni degli insegnanti sono errate oppure divengono delle "etichette" che una volta affibbiate allo studente difficilmente sono suscettibili di cambiamenti e revisioni, anche nel caso di eventi che smentiscono queste valutazioni (positive o negative) errate. Casi simili si connettono non solo all'"effetto alone" (il giudicare la preparazione dello studente in base a parametri "non pertinenti" come il modo di vestire, le buone maniere, i modi affabili, l'assenza o la presenza di intonazioni dialettali, la provenienza famigliare e sociale, ecc.), e a tutta una serie di "distorsioni che possono riguardare in modo specifico il mondo della scuola (l'effetto Pigmalione, "le profezie che si autoavverano"), ma anche a un processo che ricorda da vicino la teoria sociologica dell'etichettamento sociale (*labelling theory)*[84] che può indurre lo studente ad accettare, a introiettare e a comportarsi in linea con ciò che l'insegnante crede di lui. In questo modo se l'insegnante è convinto che lo studente sia svogliato o che, peggio, sia "incapace" di apprendere e di raggiungere un livello soddisfacente di preparazione, lo studente non solo può accettare il giudizio dell'insegnante, ma può finire per convincersene a sua volta, a tal punto da conformarsi pienamente a questo giudizio. In altri termini l'attribuzione di certe caratteristiche mentali connesse alla teoria della mente e alla psicologia ingenua, ad esempio di scarse capacità cognitive o volitive da parte dell'insegnante, ossia dell'esperto e dell'autorità in un certo campo, può produrre non solo dei disastri dal punto di vista dell'autostima e del successo, o meglio dell'insuccesso, scolastico, ma può favorire proprio l'insorgere di quei caratteri cognitivi, emotivi, volitivi e comportamentali che si ritengono negativi.

In questo senso il nesso tra "teoria della mente" e processo educativo riveste un'importanza strategica per tutti coloro che si interessano di processi formativi. Assodato, quindi, che non può esserci un vero rapporto educativo senza una molla motivazionale e senza stabilire un qualche tipo di relazione emotiva e empatica di comprensione reciproca, bisogna sottolineare anche come le abilità sociali connesse alla psicologia ingenua e a *ToM* costituiscono anche un "pericolo" al retto costituirsi di un processo ottimale di insegnamento-apprendimento. I giudizi e le valutazioni sulle caratteristiche, le volizioni e le capacità mentali degli allievi devono sempre essere

[84] Uno dei più radicali sostenitori dell'efficacia sociale dell'etichettamento fu il sociologo canadese Erving Goffman (1922-1982), il quale a tale proposito coniò il termine "stigmatizzazione" per descrivere fenomeni sociali connessi soprattutto alle "istituzioni totali" come gli istituti psichiatrici o le carceri.

vagliate criticamente e costituire utili "ipotesi di lavoro" piuttosto che considerate alla stregua di un "destino". In quest'ottica *ToM* più che una teoria ingenua deve essere assunta come un costrutto euristico, suscettibile di correzioni e revisioni critiche in grado di superare qualsiasi atteggiamento ingenuo, soprattutto da parte di chi ha responsabilità educative. È evidente che in questo processo di valutazione critica hanno un ruolo determinante le competenze professionali dell'insegnante, critico-riflessive alla maniera intesa da Donald Schon (1930-1997)[85], ma possono svolgere un utile sostegno alla professione anche gli studi scientifici sulla psicologia popolare, la teoria della mente e, in genere, tutte le ricerche che hanno per oggetto la mente, i processi cognitivi e le dinamiche relazionali ed emotive.

Non bisogna dimenticare, infine, che approcci pedagogici come la clinica della formazione di Riccardo Massa (ma anche il problematicismo e la pedagogia critica), volta a fare emerge i pregiudizi e le "rimozioni" che a diversi livelli condizionano il processo educativo, può essere considerata anche come una via maestra per esplicitare le proprie convinzioni su *ToM*. Consideriamo il caso in cui l'insegnante, anche sulla base di una conoscenza approssimativa della letteratura scientifica in tal senso, sia portato ad attribuire a uomini e donne diverse abilità cognitive e mentali, ad esempio riguardo le intelligenze matematiche o spaziali, di cui le donne sarebbero meno dotate rispetto agli uomini, o viceversa riguardo le intelligenze linguistiche e interpersonali, in cui le donne sarebbero più abili degli uomini[86]. In una simile prospettiva egli potrebbe essere indotto a valutare diversamente le prestazioni degli uni e delle altre oppure a inibire le naturali propensioni degli allievi che contrastano con la sua teoria. Casi simili si possono verificare, e si sono frequentemente verificati, per ciò che concerne le distinzioni etniche e i risultati dei test di intelligenza connessi alla misurazione del QI e alle conseguenti politiche scolastiche negli USA e in altri Paesi[87]; oppure anche relativamente alla credenza che soggetti appartenenti a contesti socio-culturali degradati

[85] Cfr. in: D. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale,* Dedalo,1999; *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni,* Franco Angeli, 2006.

[86] Appigli in tal senso, anche se i risultati sperimentali vengono valutati piuttosto criticamente, si trovano anche in Gardner il quale fa notare come in genere sussista qualche differenza, misurabile statisticamente, tra lo sviluppo delle intelligenze negli uomini e nelle donne; non nel senso di una superiorità degli uni rispetto alle altre, quanto piuttosto nel senso di una maggiore presenza di alcuni tipi di intelligenze nei soggetti femminili e di altre in quelli maschili. Tuttavia Gardner rimane scettico nei confronti di una vera e propria teoria delle specificità delle intelligenze legata al genere sessuale. Cfr. in: H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, 1996.

[87] Cfr. in: H. Eysenck; L. Kamin, *Intelligenti si nasce o si diventa?,* Laterza, 1994.

debbano necessariamente fornire *performance* cognitive scadenti. A tale proposito Bruner fa notare come la stessa nozione di "deprivazione culturale" connessa alla valutazione di "ambienti sociali degradati" si costruisca sulla base di precisi *input* e assunzioni culturali, a volte assolutamente ingiustificati e tendenti, surrettiziamente, a svalutare le culture diverse da quelle di appartenenza. Assumere, infatti, come canone di giudizio la classe media americana e il modo che essa adotta in genere per allevare e educare i figli, per valutare se un contesto socio-culturale è deprivato o meno, significa non ammettere possibilità alternative e giudicare negativamente qualsiasi modalità che si allontani troppo da quel modello di riferimento. Il che, in pratica, significa "colpevolizzare" e accusare tutte le minoranze etniche (soprattutto afro-americani e ispanici) che non adottano quel modello sia per motivi economici sia culturali[88].

In maniera più specifica gli studi sulla teoria della mente e la psicologia popolare si sono connessi con le possibilità educative offerte dallo sviluppo delle capacità metacognitive. Riuscire a comprendere i propri processi mentali e a capire come funziona la nostra mente, infatti, è un modo efficace di migliorarne le prestazioni e di ridurre i tempi di apprendimento. Di solito gli insegnanti intendono proprio questo quando, rivolgendosi direttamente agli studenti o alle famiglie, si lamentano del fatto che i ragazzi non hanno un "metodo di studio". "Avere un metodo di studio" significa saper compiere delle operazioni sui propri processi mentali e apprenditivi che, manipolando e "traducendo" un contenuto disciplinare in una certa maniera (simbolica, iconica, schematica, grafica, ipertesto, riassunto, ecc.), utilizzando un tipo di intelligenza e di memoria che ci è congeniale (spaziale, matematica, linguistica, ecc., memoria procedurale, episodica, "fotografica", semantica, ecc.) piuttosto che altri in cui non si riesce molto bene, ottiene il risultato di ottimizzare i risultati dello studio e di facilitare la comprensione e la competenza disciplinare.

La metaconoscenza, la metamemoria e, in genere, tutti i processi di controllo metacognitivi, dall'alto verso il basso (*top-down*), sulle proprie attività, funzioni, capacità e conoscenze mentali, consentono di migliorare notevolmente le prestazioni scolastiche[89] e sono suscettibili di essere appresi e insegnati sia in modo spontaneo sia

[88] Cfr. in Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007, pag. 84-88.
[89] Sul valore della metaconoscenza e le attività metacognitive in genere per l'ambito educativo cfr. in: F. Santoiani; M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche,* introduzione e cura di Elisa Frauenfelder, Carocci, 2000; *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, 2003.

tramite specifiche attività rivolte a questo fine. Vale la pena ricordare che secondo Vygotskij sono proprio le attività metacognitive mediate dall'uso strumentale e dall'interiorizzazione del segno, soprattutto linguistico, a consentire lo sviluppo delle facoltà superori dell'uomo e un senso del sé (e dell'altro) sempre più articolato e consapevole. Il linguaggio, infatti, oltre a una funzione comunicativa, svolge un'importante funzione cognitiva e metacognitiva, riorganizzando i sistemi funzionali cerebrali e la mente nel suo complesso, e di guida e di controllo dell'azione e del comportamento in un determinato contesto storico-culturale.

Se la metaconoscenza è insegnabile è chiaro che tale compito spetta a coloro che svolgono funzioni educative e che, soprattutto nelle primi anni di scuola, devono fungere, nell'ottica della psicologia culturale di Vygotskij e di Bruner, da impalcatura (*scaffolding*) e da sostegno per lo sviluppo di certe conoscenze, competenze e abilità mentali nell'allievo, sfruttando al massimo i margini d'intervento offerti dallo sviluppo cognitivo (zona di sviluppo prossimo) e le opportunità che gli "strumenti concettuali e protesici" di origine culturale e sociale consentono di ottenere in termini di "costruzione", incremento cognitivo e "ristrutturazione" mentale.

L'insegnante, però, deve porsi anche il problema di un insegnamento efficace che miri alla comprensione autentica di ciò che si insegna. In tal senso egli deve rappresentarsi mentalmente le modalità di ragionamento degli allievi, ma anche anticipare e prefigurare, in base alla propria esperienza di insegnamento, quelle che saranno le probabili difficoltà che gli studenti si troveranno ad affrontare sul piano delle conoscenze, delle competenze e delle abilità richieste. In tal senso egli dovrà predisporre i contenuti disciplinari in modo tale da facilitare al massimo l'apprendimento, pur senza banalizzare i contenuti disciplinari.

Come si vedrà nella seconda parte di questo lavoro un'operazione simile è a tutti gli effetti un'impresa di traduzione che si realizza sia mediante l'uso di parafrasi e modalità espositive che si confanno al livello degli allievi, sia attraverso l'uso di molteplici sistemi simbolici e intelligenze, alla maniera intesa da H. Gardner. Qui preme sottolineare che all'origine di questa impresa di traduzione c'è un preciso modo di intendere la cultura, la conoscenza, l'insegnamento-appredimento e la mente. In questa prospettiva l'insegnante e l'allievo, nella loro interazione, sono guidati da una serie di presupposti culturali e motivazionali sulla mente che, a loro volta, sono alla base di

paradigmi, modelli educativi e didattico-espositivi che l'insegnante in modo particolare, tiene costantemente, anche se a volte implicitamente, presenti. L'insegnante, infatti, svolge la sua professione in base ad una, più o meno esplicita, teoria della mente e di una serie di considerazioni psicologiche sulla cognizione degli allievi, che lo guidano nella determinazione preliminare dei programmi, nello svolgimento degli stessi, nel modo di presentare i contenuti disciplinari e nelle valutazioni. Tali attività, in sostanza, si legano alla maniera in cui egli interpreta e si raffigura il funzionamento, le conoscenze, le capacità cognitive, le motivazioni e, fino a un certo punto, le intenzioni e gli interessi degli allievi.

Sul piano pedagogico, a questo punto, si capisce come i paradigmi di Kuhn possano essere associati ai principi della psicologia popolare e alla teoria della mente. Del resto i paradigmi pedagogici non sono altro che dei modi diversi di intendere la conoscenza (il suo valore intrinseco, professionale e socio-culturale), la cultura di appartenenza e i modi più efficaci attraverso cui si trasmettono questi saperi, nonché una riflessione sui fini ultimi di questo processo di formazione attraverso la conoscenza e la cultura. In altre parole i paradigmi pedagogici sottendono anche dei modi precisi di intendere la mente, la cultura, il rapporto educativo e le funzioni dell'educazione sul piano individuale e sociale.

Gli eventi sociali che si presentano alla nostra osservazione o che ci coinvolgono, non hanno senso ai nostri occhi se non filtrati dal complesso apparato di attribuzioni di intenzionalità che costituisce la trama fitta della nostra rete di interazioni e "abilità sociali". La nozione stessa di cultura è stata spesso definita in relazione ai sistemi di interpretazione degli esseri umani. Bruner, ad esempio, dal punto di vista della psicologia culturale, tende a porre in stretta relazione questa naturale tendenza umana ad attribuire stati intenzionali (e una mente) agli agenti sociali con la cultura di appartenenza. I diversi modi di intendere la mente dal suo punto di vista dipendono in buona parte da presupposti ascrivibili al contesto storico-sociale-culturale di appartenenza e, allo stesso modo, questi presupposti sono all'origine di specifiche modalità educative di insegnamento-apprendimento e/o alla base di teorie pedagogiche, più o meno esplicite che coerentemente si possono definire come "pedagogia del senso comune" (*folk pedagogy*).

3. Modelli della mente, paradigmi pedagogici e modelli educativi.

Secondo Bruner[90] l'educazione non è una questione tecnica di buona gestione dell'elaborazione delle informazioni o di mera "trasmissione" di contenuti, di *performance* positive ai *test* scolastici, ma è una attività complessa che si propone di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e, viceversa, questi ultimi e i loro modi di conoscere alla cultura[91]. In quest'ottica il processo educativo situato in un certo contesto culturale e sociale, svolgendosi attraverso concrete relazioni e transazioni tra i membri di un gruppo, sottintende sempre delle abilità sociali che fanno capo a una teoria della mente, alla *folk psychology* e alla *folk pedagogy*. In maniera decisa la prospettiva socio-costruttivistica e storico-culturale di Bruner sottolinea come culture diverse, più o meno esplicitamente, tendano a rappresentare la mente, i processi cognitivi, il rapporto insegnamento-apprendimento e, in generale, tutto ciò che si è indicato con il termine *folk psychology,* in maniera (a volte) differente. Gli studi sulle differenze culturali relativi alla teoria della mente cominciano a delineare un quadro molto articolato sulle alternative possibili in tal senso e sembrano confermare che le influenze culturali, seppure all'interno di una precisa predisposizione genetica, rivestono un peso decisivo per la "formazione" della mente anche per ciò che concerne le abilità sociali connesse alla *folk psychology.*

Stabilito che esiste un legame piuttosto forte tra *folk psychology* e *folk pedagogy*, ossia tra teorie della mente e modalità di insegnamento-apprendimento e di formazione, Bruner si impegna a descrivere quattro modelli della mente dei discenti che, avendo esercitato (e esercitando) una grande influenza nella nostra epoca, soprattutto in

---

[90] Il testo di riferimento in questa sezione è soprattutto: J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007, in modo particolare il capitolo 2, "*Pedagogia popolare*", pag. 57-78. Cfr. anche in: J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005; *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1997; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002.

[91] Il che equivale a riconoscere alla cultura e al processo educativo i caratteri tipici dei sistemi complessi come intesi da E. Morin il quale individua sette principi per definire la complessità e un pensiero che "interconnette": 1. Il principio sistemico che afferma che "il tutto è più della somma delle parti"; 2. Il principio ologrammatico che sostiene che il tutto è iscritto nella parte; 3. Il principio della retroazione (*feedback*) che rompe la logica della causalità lineare; 4. Il principio dell'anello ricorsivo secondo il quale gli uomini producono la società mediante le loro interazioni, ma la società in quanto globalità emergente produce l'umanità di questi individui portando loro il linguaggio e la cultura; 5. Il principio dell'autonomia/dipendenza (gli umani sviluppano la propria autonomia dipendendo dalla cultura); 6. Il principio dialogico che unisce i principi che a prima vista paiono elidersi a vicenda: vita/morte, ordine/disordine, ecc.; 7. Il principio della reintegrazione del soggetto conoscente in ogni processo di conoscenza, per cui ogni conoscenza è una ricostruzione, traduzione da parte di una mente/cervello in una data cultura in un certo tempo. Cfr. in: E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, 2000, pag. 96-101.

Occidente, rappresentano altrettanti modi di intendere il rapporto tra mente e cultura, la pedagogia, l'insegnamento-apprendimento, gli obiettivi e la prassi educativa. I quattro modelli della mente e dell'apprendimento individuati da Bruner sono: 1. apprendimento per imitazione (acquisizione di *Kwow-how*); 2. apprendimento per esposizione didattica (acquisizione di conoscenze proposizionali); 3. apprendimento attraverso lo scambio intersoggettivo (meta-cognizione e costruzione sociale, *scaffolding*, transazione, negoziazione); 4. gestione della conoscenza obiettiva.

Prima di analizzare nel dettaglio questi quattro modelli, però, occorre spendere qualche parola per evidenziare le ragioni e l'utilità di una simile operazione la quale, a ben guardare, risiede proprio nella dicotomia fondamentale insita in ogni discorso pedagogico, ossia il rapporto dialettico tra teoria e prassi. Il problema dell'applicazione della conoscenza teorica riguarda ogni ricerca scientifica non meramente descrittiva ma, come si è più volte ripetuto, riguarda in modo particolare quelle discipline che, come la pedagogia (medicina, ingegneria, alcune branche della psicologia, ecc.), hanno un intento trasformativo che necessità di un "inveramento" nella prassi.

La ricerca pedagogia e tutte le discipline che si occupano degli eventi educativi (filosofia dell'educazione, psicopedagogia, scienze dell'educazione, ecc.) hanno un senso solo se riescono a operare un miglioramento della prassi educativa in situazione e, eventualmente, a orientare le riforme delle istituzioni scolastiche ma anche, più in generale, se mirano a migliorare la condizione dei singoli e delle collettività, della politica, della società e della cultura nel suo complesso. Tutto ciò, però, si può realizzare solo se esiste un legame diretto tra teoria e prassi e se le ricerche teoriche sono conosciute e condivise da coloro che hanno responsabilità educative, ossia gli educatori.

Ogni riforma educativa ogni innovazione teorica, metodologica, didattica, ecc., non può sperare di essere accolta e applicata se gli educatori non la fanno propria, e non si può ottenere questo risultato se prima non si prendono in considerazione le modalità correnti, normalmente in uso e adottate dagli insegnanti nelle aule scolastiche. Ciò significa fare i conti con le conoscenze, i pregiudizi, le assunzioni e le "rimozioni"[92] degli educatori circa le loro concezioni della mente, della conoscenza, dell'insegnamento-apprendimento, ecc. In altre parole se si vogliono proporre nuove

[92] Tutto ciò ricorda da vicino la "clinica della formazione" di Riccardo Massa, cfr. in: R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, 2008; *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, 1999.

concezioni della mente, della cultura, della conoscenza, dell'educazione, ecc., fondate su dati scientifici, precipitato dei risultati migliori nel campo delle ricerche psicologiche, pedagogiche, filosofiche, delle scienze cognitive, ecc., occorre previamente esplicitare le concezioni di psicologia e pedagogia ingenua che fanno parte del patrimonio culturale e professionale degli insegnanti. Solo in questo modo è possibile operare un cambiamento nella prassi educativa e convincere gli educatori della bontà, o meno, delle proposte che vengono dalla ricerca teorica.

Andiamo ora ad analizzare brevemente i quattro modelli della mente individuati da Bruner, premettendo che dal suo punto di vista, data la complessità degli eventi educativi, nessuna di esse può presentarsi come "migliore", né come l'unica. Ognuna delle quattro prospettive ha dei punti di forza e altri di debolezza che rendono necessaria una loro integrazione sia dal punto di vista teorico sia per ciò che concerne la pratica educativa. L'univocità, esclusività e ristrettezza del punto di vista, infatti, produce una serie di distorsioni ed errori che non permettono di valutare nel giusto modo la multidimensionalità dei processi educativi, mentre sarebbe opportuno considerare queste quattro concezioni dell'apprendimento-insegnamento come parti di un continente più vasto costituito dal fondersi delle diverse concezioni presentate in un'unità coerente.

Il primo modello pensa all'insegnamento-apprendimento come a un processo educativo fondato sull'imitazione dell'esperto che mira all'acquisizione di *know-how* tramite l'esercizio. Questa modalità educativa è tipica delle società tradizionali in cui vige l'apprendistato e prevalgono attività tecnico-manuali di produzione; tuttavia, come si è visto, rappresenta la modalità principale di formazione didattica e professionale anche per lo scienziato e le attività mentali connesse ai più alti livelli di astrazione (come la fisica teorica). Il presupposto è che la mente si struttura e si forma mediante l'attività in prima persona e l'imitazione di modelli dati che, introiettati, la determinano in molti aspetti importanti. In sostanza secondo questa concezione la mente sarebbe plastica, essendo il frutto dell'abitudine, dell'addestramento e dell'esercizio, ma nello stesso tempo il raggiungimento dei livelli più elevati e dell'eccellenza in un dato campo dipendono dal talento personale (non tutti i musicisti sono grandi musicisti, né gli scienziati grandi scienziati). Ciò non di meno la *condicio sine qua non* di questo modello è la capacità di riconoscere una situazione educativa come tale: un bambino (o un adulto) che osserva un esperto che presenta "un esempio" (modello) deve accorgersi

che quella è una situazione educativa, ossia che l'adulto/esperto fa quella dimostrazione per insegnargli qualcosa, che l'obiettivo è imparare a sua volta a farla e che ciò è possibile imitando il modello ed esercitandosi.

Il secondo modello pensa all'insegnamento-apprendimento nei termini di "lezione frontale", ossia fa dell'esposizione didattica e dell'acquisizione di conoscenze proposizionali il fulcro dell'attività educativa. Questo modello parte dal presupposto che la conoscenza, anche quella procedurale e pratica, derivi da quella simbolico-linguistica che fornisce "nozioni" da memorizzare. La conoscenza è nella mente dell'insegnante e, attraverso la memorizzazione, si trasferisce in quella degli studenti i quali a quel punto possono cimentarsi nell'applicazione. Quindi per acquisire competenza occorrono abilità mentali di tipo logico-simbolico (verbale, spaziale, numerico, ecc.), mentre il presupposto è che la mente sia una *tabula rasa*, essenzialmente passiva nel processo apprenditivo, che aspetta di essere cumulativamente riempita di "fatti, principi e regole d'azione" memorizzati e rappresentati in strutture cognitive interne di tipo simbolico.

L'apprendimento-insegnamento si configura come unidirezionale, dall'insegnante all'allievo, e il fallimento scolastico si spiega con la presenza di tare psico-biologiche (riscontrabili, ad esempio da un basso livello di QI[93]), con carenze cognitive e motivazionali di vario tipo o, anche, con le condizioni di vita disagiate e "deprivate"; in questo modo *l'establishment* dell'educazione ne esce pulito e senza responsabilità di sorta, se non quella di aver "ufficializzato" un inevitabile e annunciato fallimento scolastico (e in qualche modo sociale e professionale).

Questo modello della mente e dell'insegnamento-apprendimento è quello che più di tutti si è diffuso nella pratica scolastica e costituisce probabilmente il presupposto di pedagogia popolare maggiormente condiviso dagli insegnanti. Come ci ricorda Bruner ciò è dovuto, non solo alla sostanziale "autorità epistemica" che riserva al docente, ma soprattutto alla possibilità che tale modello offre nei termini di una precisa progettazione didattica e della valutazione. Seguendo questo modello, infatti, è possibile determinare a-priori, e poi cercare di attualizzare nella pratica, gli obiettivi educativi e didattici, il curricolo, i programmi scanditi in unità didattiche (o di apprendimento), i livelli di entrata e di uscita relativamente a conoscenze, competenze e abilità, i criteri e

[93] Sull'uso e l'abuso dei *test* d'intelligenza che, a volte, hanno avvalorato tesi sostanzialmente razziste e fornito una base "scientifica" per politiche educative discriminatorie negli USA e in altri Paesi, cfr. in: Hans Eysenck; Leon Kamin, *Intelligenti si nasce o si diventa?,* Laterza, 1994.

gli strumenti, più o meno validi intersoggettivamente, di valutazione, ecc.. Tutto ciò da l'impressione che l'educazione sia qualcosa di meno aleatorio e, soprattutto, da l'illusione che la conoscenza sia qualcosa di "oggettivo" che si possiede o non si possiede. Il suo limite, riprendendo Morin, è che si finisca per avere come fine dell'educazione "una testa ben piena piuttosto che una testa ben fatta"[94].

Il terzo modello della mente e dell'insegnamento-apprendimento individuato da Bruner si lega direttamente alle considerazioni svolte nei paragrafi precedenti sulla psicologia e la pedagogia popolare. Secondo questa prospettiva l'educazione è un processo di co-costruzione della conoscenza cui il bambino partecipa attivamente attraverso "transazioni" e negoziazioni di significati. Il fulcro di questo modello è costituito dallo scambio intersoggettivo e dialogico continuo tra insegnante e allievi e tra gli stessi allievi. La modalità didattica principale è costituita dalla formazione di gruppi di lavoro e di discussione per la produzione di "opere culturali" collettive (*oeuvres*).

La conoscenza non è intesa come qualcosa che si ha una volte per tutte, né come qualcosa di "oggettivo" che sta solo nella mente, ma come il risultato di una transazione razionale e dialogica sulla base di prove, "argomentazioni, dimostrazioni e ricostruzioni". In questo senso l'insegnante è una guida ma non il depositario della conoscenza, perché la conoscenza, anche la più astratta, ha un carattere pragmatico e strumentale, serve a certi scopi e risolve certi problemi, è una costruzione soggetta a revisioni ed è un prodotto collettivo che non ha una collocazione precisa (è nella mente individuale, ma anche diffusa socialmente e propria di una cultura, è negli oggetti, negli strumenti e, in genere, in ogni "prodotto culturale" – opere d'arte, romanzi, teorie scientifiche, tecnologie, oggetti d'uso, ecc. –).

La mente dello studente non è una *tabula rasa,* egli è in possesso di conoscenze, capacità e abilità sue proprie fin dall'età prescolare; è capace di interagire con gli altri sulla base di abilità sociali e teorie implicite della mente; ha opinioni proprie su cosa sia la conoscenza, su come si trasmetta e a cosa servi; si è costruito con il tempo, attraverso processi di interazione sciale, di inculturazione e di interpretazione, delle "teorie" coerenti sul mondo fisico e su quello sociale che lo condizionano nel modo di pensare e

[94] La frase di Morin è presa dal filosofo francese Montaigne: "*è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*". Cfr. in: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, 2000, pag.15.

di agire alla stregua di "paradigmi" e quadri di riferimento. In questo senso ciò che si insegna e si apprende a scuola non può prescindere da questo bagaglio di conoscenze ma deve includerle, renderle esplicite e comunicabili agli altri. Da ciò l'impegno per far emergere specifiche abilità riflessive e critiche, la necessità di un tipo di pensiero metacognitivo in grado di rendere possibile l'emergere di una sempre più affinata "abilità sociale" (nel senso chiarito a proposito della teoria della mente e della *folk psychology*). In questo modo, attraverso processi transazionali e dialogici, sarà possibile co-costruire significati, condividere le conoscenze, comprendere punti di vista e paradigmi alternativi ai propri e "tradurre" il proprio punto di vista nel "vocabolario" dell'altro.

L'educazione è certamente il processo attraverso il quale si sradicano "false" credenze e si opera una ristrutturazione cognitiva dell'allievo, ma tale operazione si fonda sul principio del costruttivismo[95] secondo il quale non ci sono criteri di giudizio, paradigmi e quadri di riferimento assoluti sulla cui base si può giudicare la verità o falsità di una teoria in modo apodittico. Tuttavia ciò non significa che la conoscenza e l'educazione si fondino sulla retorica, sull'indottrinamento e sul consenso. Fermo restando, infatti, che la verità e falsità di una "teoria", come è stato già discusso ampiamente in questo lavoro, hanno senso solo all'interno di un preciso paradigma e quadro di riferimento, ciò non significa che tutte le conoscenze, teorie, valori, ecc., sono uguali e hanno identico valore euristico, scientifico o etico. La "verità" come intesa da Kuhn, ma anche in senso pragmaticista e costruttivista, è una "credenza giustificata" sotto certe condizioni paradigmatiche.

L'educazione consiste proprio nel tentativo di formare la mente dello studente e di metterlo in grado di giudicare da sé sulla base di principi razionali (prove, argomentazioni, dimostrazioni e ricostruzioni) e paradigmi condivisi dal gruppo (sociale, culturale, professionale, disciplinare, ecc.). In questo senso essere in grado di riconoscere i contesti di significazione, i paradigmi di riferimento, "le ipotesi analitiche" di partenza, ecc., e di giudicare conseguentemente sulla base di conoscenze e principi validi all'interno dei vari contesti, è propriamente ciò che definisce l'"esperto competente" e, allo stesso tempo, è il fine di un'educazione rivolta alla padronanza disciplinare, alla comprensione autentica e al sorgere di uno spirito critico-riflessivo.

[95] Cfr. in: *Appendice III.*

Tale capacità di "riconoscere i contesti", però, è qualcosa che le persone (e in qualche modo tutti i sistemi cibernetici) fanno in modo naturale e implicito in un ambiente sociale e che attiene a quel processo che l'antropologo, psicologo e esperto di comunicazione e di cibernetica applicata ai sistemi biologici, Gregory Bateson (1904-1980) ha definito "deuteroapprendimento"[96]. Bruner, sempre relativamente alla capacità di riconoscere i contesti di significazione, ritiene invece che alla base di questa capacità ci sia un tipo di pensiero narrativo che si fonda, soprattutto per quanto riguarda la sua origine, su dei "copioni" (*script*) e dei "*format"* linguistici, operazionali e situazionali. La stessa teoria della mente e la psicologia popolare, per Bruner, si originano e si sviluppano secondo modalità ermeneutico-narrative che, in ultima analisi, dipendono dagli *scripts.* Ecco perché è possibile stabilire un legame forte tra pensiero narrativo, teorie della mente e processo educativo. A mio avviso, però, è anche possibile sostenere un'analogia piuttosto forte tra il "deuteroapprendimento" (e il concetto ad esso associato di "*frame")* di Bateson, gli *scripts* di Bruner e l'epistemologia dei paradigmi di Kuhn.

Nelle pagine seguenti, anche attraverso l'analisi della teoria sull'origine della memoria semantica a partire da quella episodica (fondata sugli *scripts*) proposta dalla psicologa americana Katherine Nelson, cercherò di chiarire meglio questa questione e di approfondirne le ricadute pedagogiche. Per ora, invece, preme sottolineare come questo terzo modello della mente e dell'apprendimento, fondandosi sulla premessa che il bambino e/o lo studente ha una mente, convinzioni, credenze e idee proprie, non solo recepisce molti degli assunti della *folk psychology,* ma fa della dimensione intersoggettiva, del dialogo, della transazione, della collaborazione e del contesto (storico, culturale, sociale, situazionale, ecc.) delle variabili imprescindibili da prendere in considerazione in ogni rapporto educativo che miri ad un'autentica comprensione di ciò che si insegna e si apprende. In questo senso si delinea una "pedagogia della reciprocità" volta a trovare un quadro di riferimento comune su basi razionali che ha i caratteri di un'impresa complessa, collaborativa e trasformativa su diversi livelli (cognitivo, individuale, sociale, culturale, ecc.).

Il quarto, ed ultimo, modello della mente e dell'insegnamento-apprendimento analizzato da Bruner interpreta i bambini, e in generale gli studenti, come soggetti intelligenti che progressivamente, attraverso l'educazione, divengono capaci di gestire

[96] Cfr. in: *Appendice IV*

la conoscenza "obiettiva" e di distinguere quest'ultima da quella "soggettiva". Per certi versi, a mio avviso, questo modello sembra costituirsi sulla base di alcuni elementi tratti dai precedenti (soprattutto il secondo e il terzo) ma ne evita gli esiti negativi cui quelli conducevano. Infatti il secondo modello, facendo della conoscenza qualcosa di "oggettivo" e di "proposizionale", non riesce a valutare, nella sua giusta rilevanza, la componente intersoggettiva, sociale, dialogica e transazionale che caratterizza ogni sapere, né, tanto meno, riesce a valutarne correttamente la contingenza storico-culturale, sociale, professionale, paradigmatica, ecc. Viceversa il terzo modello potrebbe dare un valore eccessivo a questi fattori transazionali e "relativistici" e rischiare di ridurre la "conoscenza fondata" all'opinione soggettiva o al *consensum gentium* all'interno di un determinato contesto (culturale, sociale, professionale, disciplinare, ecc.). Allo stesso modo il primo modello, fondandosi sull'imitazione, e dato che si imita ciò che è già dato, sembra dare una grande importanza alla conoscenza che discende dalla "tradizione" (soprattutto nei termini di *know-how*); viceversa il secondo e terzo modello sembrano mettere in secondo piano il ruolo di questo tipo di sapere. Vale la pena sottolineare che per tradizione qui si intende quel complesso di conoscenze, pratiche e "opere" (artistico-letterarie, filosofiche, scientifiche, ecc.) che hanno superato la prova del tempo all'interno di una cultura e, imponendosi per la loro significatività, validità, valore, sono rappresentative di questa stessa cultura.

Il quarto modello sembra risolvere questi possibili eccessi dei precedenti perché attribuisce all'allievo la capacità di riconoscere la differenza tra "conoscenza obiettiva" e "conoscenza soggettiva" e tra "opinione" e "scienza". Nello stesso tempo il discente, se gli si forniscono gli strumenti concettuali, simbolici e le conoscenze necessarie, può valutare correttamente e criticamente il valore di una conoscenza tradizionale e/o di un' opera del passato. Tale operazione diviene possibile, da un lato, attraverso la riattualizzazione e "traduzione" delle opere del passato per renderle rispondenti alle esigenze personali, sociali e culturali dell'attualità, dall'altro, mediante un'operazione "decostruttiva" che permetta agli studenti di contestualizzare le conoscenze e di comprenderne criticamente l'evoluzione, i progressi e le trasformazioni nel corso del tempo. Comprendere l'evoluzione e i legami tra la conoscenza del passato e quella attuale (e i motivi per cui ciò è avvenuto), significa essere in grado di fornire ragioni obiettive sul perché alcune conoscenze sono "fondate" e altre no, su quali sono i criteri

di preferibilità e di scientificità delle credenze e saper distinguere tra ciò che si ritiene valido sul piano personale (opinione) e ciò che una cultura ritiene tale (tradizione), e ancora, tra questi due tipi di credenza e una di tipo "oggettivo" e scientifico comprovato da verifiche empiriche (pur nella consapevolezza che non ci sono "verità" assolute non suscettibili, popperianamente, di falsificazione).

Bruner, utilizzando la terminologia dell'ultimo Popper, sostiene che i bambini, e i discenti in genere, avendo una mente ed essendo agenti che partecipano attivamente alla propria cultura, sono in grado di comprendere la differenza tra "*Mondo due"* (credenze, impressioni e opinioni personali) e *"Mondo tre*"[97] (della conoscenza giustificata dalle migliori prove al momento disponibili), ma tale capacità, nel suo massimo grado, è il prodotto dell'educazione che ha come fine la formazione di un soggetto-persona con capacità critiche e meta-riflessive che sappia, come prima si diceva, distinguere tra vari contesti di significazione e mantenere aperto il dialogo con la tradizione che lo costituisce. Infatti dal punto di vista cognitivo e come dimostrano alcune ricerche sperimentali i bambini, ci dice Bruner, tendono a riconoscere una certa affinità tra "avere una credenza su una credenza" e il processo mediante il quale, successivamente a

[97] Il *"Mondo uno"* è quello delle cose, cioè degli oggetti fisici e degli eventi naturali. La posizione di Popper è quindi realista. Il "*Mondo tre*", del resto, ha una valenza di "oggettività" e di "verità", nel senso corrispondentista, anche se solo nei termini di avvicinamento continuo mai raggiungibile, che Bruner tende a considerare in maniera molto più "relativistica" in ossequio alla sua prospettiva costruttivistica che poggia sulle teorie di N. Goodman (cfr. *Appendice III*). Questa distinzione tra i tre mondi verrà ripresa da Habermas nell'ambito della sua teoria dell'etica del discorso. Egli, infatti, prendendo spunto da Popper, ma procedendo oltre lo stesso Popper, distingue, a titolo di *"infrastruttura delle situazioni linguistiche*", tre mondi: il mondo oggettivo dei fatti e degli eventi, il mondo sociale delle norme e il mondo soggettivo dei parlanti. A ciascun mondo viene fatto corrispondere uno specifico livello di sapere e una peculiare pretesa di validità e verità, rispettivamente: 1. proposizionale, 2. normativa e 3. di autenticità soggettiva. A ciascuno di questi mondi e a ciascuno di questi livelli e pretese di validità corrispondono diverse modalità di azione: l'agire teleologico, l'agire regolato da norme e l'agire drammaturgico. L'agire teleologico è proprio di un attore che persegue scopi nel mondo dei fatti. Diventa "strategico" quando si sforza di prevedere le decisioni altrui. A esso corrisponde la verità proposizionale. L'agire regolato da norme è proprio di un attore che appartiene a una comunità, di cui condivide valori e modelli di comportamento. A esso corrisponde la giustezza normativa. L'agire drammaturgico è proprio di un attore che si autorappresenta davanti agli altri. Questa forma di agire, tipica di ogni ruolo sociale (il professore, il chirurgo, il poliziotto, ecc.), è costitutiva delle interazioni pubbliche in generale ed è caratterizzata da un tipo di "veridicità" soggettiva. Quest'ultima teoria di Habermas è sostanzialmente assimilabile a quella del sociologo E. Goffman. Occorre aggiungere che secondo Habermas bisogna distinguere, all'interno di questo quadro, due modalità di agire razionale: uno di tipo strumentale e l'altro di tipo comunicativo. Il primo è motivato da interessi tecnico-strategici ed è finalizzato al successo e all'autoaffermazione. Il secondo è motivato da interessi ermeneutici ed è finalizzato alla reciproca comprensione e intesa. Ovviamente, questa distinzione tipologica non esclude il fatto che le due forme di agire in realtà, siano strettamente congiunte e reciprocamente condizionantesi. È evidente che le analisi di Habermas possono essere ricondotte, su molti piani diversi, alle considerazioni fin qui svolte sulla teoria della mente e la *folk psychology* ed hanno un forte valore anche per le problematiche educative di cui ci stiamo occupando.

prove e verifiche, si attribuisce un valore di "verità" e di "obiettività" a una particolare credenza/conoscenza (si ricordino gli esperimenti sulla falsa credenza analizzati in precedenza). Ciò significa, ancora una volta, che anche in questo caso la teoria della mente e la *folk psychology* hanno un ruolo fondamentale nel processo di formazione. Nello stesso tempo si rileva la centralità di quel complesso di conoscenze (teorie, strumenti concettuali, simbolici, tecnici, artistici, opere letterarie, ecc.) che vanno a definire il "sapere fondato" e "condiviso" che la cultura, la tradizione e la ricerca scientifica mettono a disposizione delle nuove generazioni come "patrimonio acquisito" della collettività. Tale patrimonio perde il carattere di sacralità e di immutabilità tipico delle società tradizionali ma, non di meno, rimane la fonte principale sulla cui base costruire le competenze cognitive degli allievi e, allo stesso tempo, dato che le "rivoluzioni paradigmatiche" sono eventi rari e la continuità più frequente della discontinuità, la base più sicura su cui progettare l'avvenire e operare i cambiamenti successivi[98].

Queste quattro prospettive della mente e dell'insegnamento-apprendimento, precisa ancora Bruner, possono essere disposte su due dimensioni che, a loro volta, si dividono in due approcci opposti e complementari di ricerca e modi di intendere il processo educativo. Si riconoscono quindi una dimensione "*internalista-esternalista"* e una dimensione "*intersoggettiva-oggettiva"*. Le teorie basate sull'esternalizzazione si occupano dei modi attraverso i quali, mediante l'utilizzo di vari strumenti educativi e didattici, gli adulti e gli educatori possono aiutare gli allievi nel loro apprendimento. Tale approccio, dominante e maggiormente diffuso sul piano della teoria pedagogica e della psicologia dell'educazione, cerca in sostanza di facilitare il compito dei discenti operando dall'esterno verso l'interno (la mente dell'allievo). L'internalismo, viceversa, sfruttando le ricerche sulla teoria della mente e la *folk psychology*, si concentra su ciò che i bambini sanno fare e possono fare, sulle loro specifiche abilità cognitive, pragmatiche e sociali. In questo modo l'apprendimento-insegnamento è interpretato come processo che si fonda sugli stati intenzionali, le volizioni e le motivazioni degli

[98] A tale proposito, nella seconda parte di questa ricerca, presentando un modello di pedagogia come traduzione, cercherò di mostrare come attraverso i concetti di "topologia della cultura", ideato dal critico letterario e traduttologo G. Steiner, quello già analizzato di "letteralizzazione di nuove metafore", proposto dal filosofo R. Rorty, e quelli di "riformulazione", "traduzione interlinguistica" e "trasmutazione", introdotti dal linguista R. Jakobson, sia possibile pensare alla "trasmissione" culturale nei termini di un processo di continue "traduzioni", parafrasi, adattamenti e "innovazioni nella continuità" di temi ricorrenti. Cfr. in: Cap. V, in particolare il paragrafo 3.

allievi; vettori, questi ultimi, che vanno sempre tenuti presenti e sui quali, in ultima analisi, bisogna agire se si vuole ottenere un successo educativo che coinvolga direttamente il soggetto persona nella sua formazione.

La seconda dimensione, "*intersoggettiva-oggettiva"*, si interroga e "*descrive il grado di intersoggettività o di 'comprensione comune' che si presuppone debba esservi fra lo studioso di pedagogia e i soggetti a cui si riferiscono le sue teorie"*[99]. Una teoria pedagogica oggettivista (ma anche di psicologica, di antropologia, di sociologia, ecc.) si occupa di educazione rivolgendosi agli esperti del settore e agli educatori, non a coloro che vengono educati; in altre parole tali teorie (esternaliste o internaliste) possono benissimo essere ignorate dai bambini, e dagli allievi in genere, perché ciò che conta è che le conoscano i "professionisti" che gestiscono i processi educativi. Una posizione intersosoggettiva, viceversa, si impegna a rendere partecipi gli allievi delle teorie e dei metodi educativi adottati, del perché di alcune scelte piuttosto che di altre e dei processi cognitivi e metacognitivi che ne sono alla base.

Le posizioni internaliste, spesso ma non sempre, sono anche intersoggettive[100], mentre le posizioni intersoggettive sono sempre anche internaliste. È chiaro che tutte le prospettive pedagogiche che si richiamano alla teoria della mente e alla *folk psychology* hanno, di solito, un carattere fortemente intersoggettivo, ma ciò vale anche per quegli approcci educativi che si fondano sulla psicologia culturale di Vygotskij e di Bruner. In ambito strettamente pedagogico possono essere considerate esempi di "pedagogie intersoggettive" nel senso appena specificato e solo per citarne alcuni: la pedagogia critica, la pedagogia degli oppressi di P. Freire, il problematicismo, la metateoria ermeneutica del tipo proposta da F. Cambi e la clinica della formazione di R. Massa (ed altri approcci che a questi si richiamano cercando una sintesi tra i diversi punti di vista). Tali "pedagogie", infatti, mirando al sorgere e al potenziamento delle capacità critico-riflessive e metacognitive, richiedono la collaborazione degli allievi in ogni fase del processo educativo (dalla progettazione curricolare alla valutazione) e hanno come fine il raggiungimento di una progressiva emancipazione, coscientizzazione e autonomia. A ben guardare, però, emancipazione, "coscientizzazione" e autonomia sono il prodotto e

[99] J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007, pag. 76.
[100] Ad esempio le teorie educative di impronta psicoanalitica, pur cercando di interpretare "come e cosa pensano" i bambini e gli allievi, non sono fatte per essere "partecipate" e conosciute dai bambini e dagli allievi. Stesso discorso si può fare in ambito antropologico, dove le ricerche, pur cercando di capire la mente dei nativi dal "di dentro", non sono fatte per essere comprese dai nativi ma dai colleghi in patria.

l'esito più alto di un pensiero critico che si fonda e si connota per essere di tipo "meta". L'autonomia, ovviamente, non va intesa come "individualismo" e rescissione dei legami sociali ma, viceversa, come condizione per agire e partecipare in modo solidale e collaborativo all'interno del gruppo nella propria individualità.

Il principio guida di questi vari indirizzi pedagogici è che gli allievi per "essere educati" devono essere messi nelle condizioni di gestire al meglio i propri processi cognitivi, imparare a riflettere sulle credenze proprie e su quelle altrui, sui processi apprenditivi e avere una certa idea di cosa sia la "conoscenza", che uso farne e con quale fine. In altre parole al centro di questi modelli di pedagogia contemporanea troviamo, come si è in parte già anticipato, precisi richiami a modi diversi di intendere la teoria della mente. Tale conclusione, però, può essere estesa e generalizzata in modo da includervi anche i paradigmi della pedagogia moderna presi in considerazione nel secondo capitolo.

In quest'ottica è abbastanza facile dimostrare che i vari paradigmi pedagogici sottendono l'una o l'altra teoria della mente e dell'insegnamento-apprendimento descritte da Bruner, o varie e possibili combinazioni di esse. Il paradigma (tradizionale) "metafisico-retorico", ad esempio, se viene interpretato sulla base dell'idea di "mente" che ne è a fondamento, sembra poter essere ricondotto all'interno dei primi due modelli descritti da Bruner. Il paradigma socio-politico sembra, invece, sottintendere soprattutto il secondo e il quarto. Il paradigma "antropologico-filosofico" soprattutto il quarto ma, in ossequio al richiamo alla formazione integrale e onnilaterale attraverso la cultura, sembra poter essere ricondotto, secondo i casi, all'interno di tutti e quattro i modelli della mente di Bruner. Il discorso si fa ancora più complesso se si considera il paradigma scientifico e tutti i modelli della mente che possono essere "sussunti" all'interno delle ricerche scientifiche attuali in ambiti molto diversi (psicologia, psicobiologia, neurologia, scienze cognitive, psicoanalisi, IA, robotica, reti neurali, antropologia, etologia, sociologia, ecc.). Il paradigma "epistemologico-metateorico", infine, se da un lato, in ossequio al suo carattere complesso e multi paradigmatico, sembra prediligere un approccio integrato tra i vari modelli della mente (come suggerito dallo stesso Bruner), dall'altro, tuttavia, sembra dipendere in modo particolare dal terzo e dal quarto. Credo si possa anche ammettere che, rispetto alle due dimensioni sopra descritte ("*internalizzazione-esternalizzazione"* e "*intersoggettiva-oggettiva*"), i

paradigmi pedagogici, e la maggior parte dei modelli che su di essi si fondano, sono sostanzialmente "esternalisti" e "oggettivisti". In questo senso fa eccezione il paradigma epistemologico-metateorico che presenta un atteggiamento, riscontrabile in molti dei modelli ad esso riconducibili, critico e di tipo "meta" che prefigura un atteggiamento più "intersoggettivo" e "internalista". Modelli di pedagogia appartenenti al paradigma socio-politico, come quello marxista, sono ugualmente connotati in senso intersoggettivo ma non in quello "internalista", mentre modelli appartenenti al paradigma scientifico, come quello psico-pedagogico di Piaget, sono "internalisti" ma "oggettivisti".

Chiaramente quello delineato è un quadro piuttosto schematico che non dà ragione della complessità del discorso pedagogico e dei vari modelli di pedagogia che si richiamano ora all'uno ora all'altro paradigma pedagogico o a più paradigmi contemporaneamente. Ricostruire una mappa completa dei paradigmi e dei modelli pedagogici a partire dalla concezione della mente che ne sono alla base è un'operazione sicuramente possibile, ma assai articolata e complessa, spesso dubbia nelle sue conclusioni. Ciò non di meno tale legame esiste, anche se può essere rilevato, descritto e ricostruito in vari modi. Le possibili combinazioni tra i paradigmi, i modelli e le teorie della mente, infatti, rendono l'operazione estremamente difficile; il che si risolve nella sostanziale impossibilità di presentare in un quadro unico, completo e generale tutte queste relazioni di inter-dipendenza. Il legame tra teorie della mente, paradigmi e modelli pedagogici, infatti, è un legame, oltre che complesso, che si può definire di tipo "debole", alla maniera intesa dai post-modernisti, ossia un legame passibile di molteplici interpretazioni e soggetto a revisioni, connotato dalla pluralità e molteplicità delle descrizioni e ricostruzioni alternative; per cui non esiste un legame causa-effetto diretto e sempre valido tale da non poter essere messo in discussione.

In fase conclusiva c'è da rilevare anche che le teorie della mente e dell'insegnamento-apprendimento di Bruner non sono le uniche; quello di Bruner, infatti, è anch'esso un quadro schematico e semplificante che non esaurisce tutti i modi possibili di intendere e interpretare la mente e l'educazione[101]. Situazione analoga la si

[101] Solo a titolo di esempio si possono considerare una serie di concezioni antinomiche della mente che possono risolversi in altrettante antinomie pedagogiche. In questo modo si possono contrapporre: 1. Una concezione della mente come emergenza naturale specie-specifica caratterizzata funzionalmente *vs* Una concezione della mente come "essenza ontologica" di tipo metafisico/religioso. 2. La mente come prodotto essenzialmente sociale, culturale e storico (costruttivismo) *vs* La mente (cognizione) come

trova in pedagogia nell'analisi dei paradigmi che, vale la pena ricordarlo, sono costrutti storico-teorici a-posteriori che, in quanto tali, sono sempre suscettibili di critiche e revisioni, essendo sempre possibili altre strutturazioni e suddivisioni. Inoltre, come ammette lo stesso F. Cambi, uno studio specifico sui paradigmi pedagogici non è stato ancora portato a termine e ciò lo si deve anche alla maggiore difficoltà che si trova in pedagogia rispetto alle scienze nomotetiche nell'identificare, senza ambiguità, un paradigma (cfr. Cap. II paragrafo 2).

4. *Schemi, frame*, *script e format*. Considerazioni pedagogiche.

La ricerca sulla *folk psychology* e la teoria della mente, soprattutto per ciò che concerne la prospettiva culturalista e costruttivista, ma in maniera decisa anche per le ricerche nel campo delle scienze cognitive, dell'IA e della comunicazione, hanno rilevato l'importanza del "quadro di riferimento" e del "contesto" per ogni processo comunicativo, cognitivo, ermeneutico, di memoria, di apprendimento e per ciò che concerne il "significato" da attribuire alle rappresentazioni mentali di ogni genere (concetti, simboli, immagini mentali, icone, ecc.). Tale questione, per altro molto

---

sviluppo "individuale", epigenetico ed "essenzialmente genetico" (innatismo). 3. All'interno delle divisioni costruttivismo/innatismo: a. Una concezione culturalista *vs* Una computazionalista. b. Un modello modulare *vs* Un modello connessionista. Lo stesso Bruner fa notare che, per quanto riguarda gli obiettivi educativi, si possono rilevare tre antinomie che, a mio avviso, sono sostanzialmente connesse alle diverse teorie della mente e alle antinomie del mentale sopra esposte. Il tratto tipico delle opposizioni antinomiche è che entrambi gli estremi possono essere contemporaneamente veri, il che rende il processo educativo ancora più complesso e articolato. Le antinomie, infatti, non si risolvono logicamente ma pragmaticamente, attraverso scelte concrete e meditate in un certo contesto. Tali scelte richiedono sempre un atteggiamento prudente ed equilibrato di mediazione tra le opposte istanze dell'antinomia. Le tre antinomie degli obiettivi educativi di Bruner sono: *1. Realizzazione individuale vs. Conservazione della cultura*. E' difficile trovare una soluzione di compromesso tra i due obiettivi: se da una parte si privilegia l'individuo e la sua realizzazione, nel rispetto delle scelte, del "progetto" esistenziale e delle capacità individuali, si corre il rischio di provocare la disgregazione delle istituzioni e dei valori della società. Se, invece, si privilegia la "riproduzione della cultura" e la "socializzazione", il rischio sarà la stagnazione della cultura e un eccessivo tradizionalismo. 2. *Talento vs. Strumenti.* L'oscillazione è, da un lato, tra il pensare che tutto l'apprendimento dipenda dal talento personale e dalle predisposizioni genetiche, il che significa profondere ogni energia per formare coloro i quali hanno più possibilità di eccellere in un certo campo, piuttosto che affannarsi a "educare tutti allo stesso modo"; dall'altro, pensare all'apprendimento non come a un processo individuale ma interpersonale e sociale di co-costruzione e negoziazione di conoscenze e significati all'interno di una cultura. Il che equivale a impegnarsi per dare a tutti gli "strumenti" (simbolici, concettuali, conoscitivi, culturali, ecc.) necessari per "emanciparsi" e "realizzarsi". 3. *Particolarismo vs. Universalismo*. La terza antinomia oppone conoscenze, prospettive e significati locali (gruppo, società, cultura, ecc.) o individuali a quelli che si presentano come universali,e *ipso facto* validi e (doverosamente) insegnabili a tutti. Ciò ovviamente riguarda anche l'opposizione tra una concezione della mente e dei suoi contenuti in termini fondazionali e di "verità" e una relativistica, plurale, post-moderna.

complessa e dibattuta, ha portato alla definizione di alcuni concetti quali quelli di "schema" mentale, di "*frame*", di "*script*", di "scenario", di "*format*" e di altri consimili che, pur nella loro specificità semantica e di applicazione a particolari ambiti, presentano un legame reciproco molto forte e un evidente gioco di richiami e intersezioni.

Data la complessità e vastità della materia in questa sede mi limiterò a descrivere in maniera sommaria questi termini, da un lato, rilevandone l'importanza per la teoria della mente, dall'altro, analizzandone le implicazioni pedagogiche. Tutti questi termini storicamente cominciano ad essere impiegati nella prima metà del '900 ma avranno una precisa elaborazione e sviluppo solo in una fase successiva (soprattutto a partire dagli anni '70 [102]) con l'avvento della cibernetica, della rivoluzione informatica, della diffusione capillare dei *computer* e del Web, per divenire in quest'ultimo trentennio il *focus* di ricerche e teorie della mente e della comunicazione. È forse opportuno partire in questa analisi dal concetto di *frame* come presentato dalla mente eclettica di Gregory Bateson (1904-1980) nell'ambito della sua concezione "ecologica delle mente" che cerca di gettare un ponte tra ambiti disciplinari diversissimi nel tentativo di determinare,

[102] Il primo a introdurre la nozione di schema (*schemata*) come viene intesa oggi dalle scienze cognitive è stato lo psicologo inglese, tra i precursori del cognitivismo, Frederic C. Bartlett (1886-1969) in un famoso testo sulla memoria ("*Remembering*") del 1932. La memoria per Bartlett non è una riproduzione del materiale originale ma una ricostruzione continua che si fonda su uno schema di riferimento. "*Schema si riferisce ad un'organizzazione attiva delle reazioni o delle esperienze passate, che si deve supporre agiscano in qualsiasi risposta organica appropriata"* [Bartlett, *La memoria*, Angeli, 1974, pag. 265, in: L. Mecacci, *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, 1997, pag. 250]. Non bisogna dimenticare che la nozione di schema, sia pure intesa in modo affatto diverso come *pattern* organizzato di azioni e comportamenti che caratterizza lo stadio senso-motorio sul quale, in seguito, si svilupperanno le capacità logiche, è utilizzata da Piaget come elemento fondante della sua teoria dello sviluppo cognitivo. L'ideatore del concetto di *script* fu lo psicologo cognitivo R. C. Schank con il testo "*Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures"*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.), 1977. Attualmente il concetto è in uso sia nell'ambito delle scienze cognitive e dell'IA, sia nell'ambito delle prospettive culturaliste di ispirazione vygotskijana e, soprattutto, bruneriana relativamente al pensiero narrativo. Il concetto di *frame* è stato ampiamente analizzato dall'americano Marvin Minsky (1927) nei suoi studi sull'IA forte, la robotica e la teoria dell'informazione già dal 1975 ("*A Framework for Representing Knowledge"* Memo 3306, AI Lab, MIT, Cambridge, MA) e approfondito in seguito ("T*he Society of Mind",* Simon & Schuster, N. Y., 1985, tr. it. *"La società della mente*", Adelphi, 1989). Già in anni precedenti il concetto di "*frame*" era ampiamente dibattuto da Bateson nelle sue ricerche sull'"ecologia delle mente", volte ad applicare ai sistemi viventi e alla comunicazione animale e umana i principi teorici della cibernetica. Dalle ricerche di Bateson si svilupparono la pragmatica della comunicazione della scuola di Palo Alto (tra gli esponenti di punta Paul Watzlawick (1921-2007)), alcune interessanti teorie psicopatologiche (teoria del "doppio vincolo" come causa della schizofrenia e un tipo di terapia relazionale – cfr. Appendice IV –) e altrettanto interessanti teorie sociologiche come quella di Erving Goffman (1922-1982), che hanno il loro fulcro nella nozione di *frame* e di "messa in chiave" (*keying*), ossia di interpretazione relativa ad un certo *frame*. Cfr. in: *"Questo è un gioco". Perché non si può dire mai a qualcuno "gioca"!,* Raffaello Cortina, 1996. *Verso un'ecologia della Mente,* Adelphi, 2004. *Mente e Natura. Un'unità necessaria,* Adelphi, 1995. *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi.

attraverso l'impiego di un apparato concettuale tratto dalla cibernetica, i caratteri formali comuni ai sistemi complessi (l'intera biosfera, gli esseri viventi, i processi evolutivi, la conoscenza e il suo sviluppo, la comunicazione, ecc.).

Per spiegare il concetto di *frame* Bateson fa ricorso a due analogie che, per sua stessa ammissione, risultano l'una troppo astratta e l'altra troppo concreta ma che, ciò nonostante, prese insieme e per via approssimativa, riescono a descrivere in maniera opportuna questo concetto psicologico: la prima analogia è quella dell'"insieme matematico", la seconda è quella della "cornice del quadro"[103]. Un insieme matematico delimita certi elementi che posseggono certe caratteristiche comuni, queste ultime costituiscono la "proprietà" che definisce l'insieme in quanto tale. Una cornice delimita una rappresentazione pittorica (iconica, una fotografia e un'immagine di qualunque tipo) facendola risaltare rispetto allo sfondo. In maniera analoga, sostiene Bateson, "*un inquadramento psicologico* [*framing*] *è (o delimita) una classe o insieme di messaggi (o azioni significative)"*[G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 2004, pag. 228]. In altre parole uno stesso messaggio (verbale, percettivo, iconico, ecc.) o una stessa stringa di comportamenti è interpretato diversamente secondo l'inquadramento psicologico [*framing*] che ne viene fatto. Tale processo di "messa in chiave" (*keying*), ossia di attribuzione e interpretazione di un certo messaggio relativamente al riconoscimento di un certo contesto di significazione o quadro di riferimento, comporta necessariamente la presenza di elementi metacomunicativi presenti nel messaggio stesso (un metalinguaggio, un metamessaggio o un qualche elemento contenuto nel messaggio stesso che lo qualifica in un certo modo, piuttosto che in un altro) che possono, e devono, essere rilevati e interpretati da coloro che si trovano in una qualche relazione comunicativa o comportamentale.

Tale capacità non è necessariamente cosciente, potendo essere anche inconscia o automatica, né è tipica solo degli esseri umani, essendo presente in ogni specie vivente e, per certi versi, nei sistemi cibernetici artificiali. L'esempio tipico riportato da Bateson è quello del gioco, dell'istrionismo e dell'inganno o della minaccia. Come fanno due scimmie (leoni, lontre, ecc.) che eseguono tutte le sequenze di movimenti tipici della lotta a qualificare quella lotta come un "gioco" e non come uno scontro all'ultimo sangue?

[103] Cfr. in: G. Bateson, *Una teoria del gioco e della fantasia*, 1954, in: *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 2004, pag. 218-235, l'analogia è presentata nelle pagine 226-229.

La risposta di Bateson, ovviamente, è che ciò dipende dal metamessaggio o dalla metacomunicazione. Ciò significa, però, che gli animali e gli esseri umani sono capaci di inquadrare (*framing*) e interpretare in modo diverso uno stesso messaggio secondo il contesto di significazione. Significa pure che tale capacità prevede dei metamessaggi di "livello logico diverso" rispetto al messaggio stesso (come l'insieme matematico è diverso dai suoi elementi) e che, una volta operata la distinzione, il *frame* percettivo-cognitivo-comunicativo si rivolge solo a certi elementi e trascura gli altri mettendoli sullo sfondo (come la cornice mette in risalto il quadro sullo sfondo della parete). La prima considerazione si lega alle ricerche di Bertrand Russell sui livelli logici e sui paradossi della teoria degli insiemi che, in questo contesto relazionale, prende la forma di paradossi comunicativi, dissonanze cognitive e incapacità dei soggetti di distinguere tra contesti di significazione (la schizofrenia ne è un esempio patologico) [104]; la seconda invece richiama la teoria della *Gestalt*, perché il *frame*, in questo caso si comporta come una *gestalt*.

La situazione per gli esseri umani è ancora più complessa che per gli altri animali: il linguaggio verbale, infatti, se da un lato amplifica le possibilità comunicative e la chiarezza, dall'altro può servire come strumento di dissimulazione e di inganno impareggiabile (soprattutto se si considerano le complesse interazioni con le modalità comunicative non-verbali e comportamentali). Secondo Bateson, infatti, esistono tre categorie di messaggi cui reagiscono gli animali: "messaggi di umore" (per esempio il mestruo delle femmine per quanto riguarda l'accoppiamento) che sottintendono una reazione comportamentale automatica e geneticamente preordinata; "simulazioni di segni di umore" come il gioco, i comportamenti istrionici per ingannare i nemici naturali o i concorrenti sessuali e, infine, "messaggi che permettono di distinguere tra i due" (ad esempio il metamessaggio: "questo è un gioco"). È ovvio che per ciò che concerne gli esseri umani la terza categoria è quella più tipica ed è altrettanto ovvio che tale capacità di riconoscimento di contesti, per quanto presenti delle precise basi genetiche e delle precise limitazioni biologiche, è essenzialmente appresa, frutto della cultura e dell'educazione. In questa prospettiva gli esseri umani, se vogliono interpretare correttamente le intenzioni altrui in un certo contesto relazionale e il significato autentico di una situazione o di parole, atti, gesti, comportamenti,

[104] Cfr. in: Appendice IV.

atteggiamenti, ecc., devono apprendere a discernere opportunamente tra vari contesti di significazione e a interpretare una serie complessa e articolata di metamessaggi.

Tale apprendimento di secondo livello (o deuteroapprendimento[105]) a ben guardare è il fine esplicito del processo educativo di tipo scolastico. La scuola fornisce gli strumenti simbolici e concettuali per ampliare le possibilità di interpretare correttamente vari contesti di significazione. Il linguaggio metaforico, il bagaglio narrativo di una cultura (miti, leggende, racconti, ecc.), la possibilità offerta dalle teorie scientifiche di ridescrivere il mondo naturale e sociale offrono agli individui altrettante possibilità di interpretare in maniera alternativa e significativa la realtà empirica e sociale e le loro relazioni intersoggettive. In altre parole sul piano psicologico si costituiscono dei *frames* cognitivo-percettivi e, nello stesso tempo, comunicativi e metacognitivi che permettono al soggetto-persona di avere una maggiore capacità di rappresentare e interpretare in maniera corretta e più profonda eventi, situazioni, teorie, testi letterari, conversazioni, ecc. L'obiettivo ultimo, sul piano educativo, è quello di rendere questo processo sempre più consapevole, esplicito e comunicabile; in altri termini è quello di sviluppare un tipo di pensiero metacognitivo, riflessivo e critico capace di operare una trasformazione-formazione dell'allievo nei termini di una coscientizzazione e emancipazione .

La stessa scuola e qualunque relazione educativa, poi, possono essere intesi come altrettanti contesti di significazione appresi, che si connotano come *frames* relazionali e comunicativi tipici di una certa cultura. Lo studente che varca le pareti fisiche dell'istituto e si trova immerso nella situazione d'aula e attribuisce un certo significato alle parole dell'insegnante, accettandole, contestandole, ignorandole, ecc. a seconda che inquadri la situazione e interpreti il contesto come positivo o negativo, arricchente o inutile per le sue aspettative e progetti. È ovvio che tale inquadramento (*framing*) è la cornice metacognitiva e metacomunicativa, a volte non consapevole, che qualifica tutti i "messaggi didattici" relativi al contesto scuola e la stessa relazione insegnamento-apprendimento. Ogni "enunciato educativo" proferito dall'insegnante è quindi tradotto, qualificato e etichettato sulla base dei caratteri e del valore complessivo che connota e qualifica il *frame* psicologico "scuola". Se tale qualifica è del tipo: "tutto quello che si fa e si dice qui è inutile e io sto perdendo tempo", allora è evidente che, al di là della

[105] Cfr. in: Appendice IV.

bravura e del successo parziale di singoli insegnanti, l'insuccesso scolastico è piuttosto probabile ed è la logica conseguenza di tale premessa psicologica[106]. Una simile premessa nichilista (nel senso espresso nel Cap. III) ovviamente avrà delle ripercussioni sul piano relazionale e sulla condivisione di principi alla base del legame e la solidarietà sociale, perché se tutto ciò che si fa a scuola non ha valore, allora avrà valore ciò che sta fuori e la solidarietà del gruppo primario e tra amici costituirà l'unico canone del valore e della coesione che escluderà, o tenderà a mettere sullo sfondo, unità più grandi del tipo discusse e prese in esame a scuola (nazionali, culturali, internazionali, genere umano, ecc.).

Andiamo ora ad analizzare i termini di schema mentale, *frame*, *script* e *format* relativamente a una caratterizzazione più strettamente dipendente dall'ambito di studi relativo alle scienze cognitive e all'IA.

Uno schema è un insieme di conoscenze raccolte e organizzate in vista di un determinato compito cognitivo. Ciò che contraddistingue uno schema è l'avere, al tempo stesso, un nocciolo di conoscenze fondamentali, imprescindibili, e altre che possono essere usate fluidamente, ossia variare. Uno schema comprende, così, una matrice, ossia una struttura a caselle (*slot structure*), e un bacino di informazioni cui attingere per riempire le caselle; fermo restando che alcune caselle sono, per così dire, opzionali. Uno schema, inteso in questo modo, è contemporaneamente, il prodotto di modalità innate di "categorizzazione" e il risultato dell'esperienza soggettiva all'interno di una precisa cornice ambientale, culturale, sociale, professionale, disciplinare, ecc. In questo senso gli schemi sono modelli interpretativi della realtà che ci consentono di collegare le esperienze nuove alle conoscenze pregresse e di essere orientati nel mondo.

Senza schemi ogni evento, concetto, immagine, ecc., sarebbe "nuova" e quindi "incomprensibile". D'altra parte gli schemi ci condizionano: una volta che ne abbiamo assunto uno tendiamo a prendere in considerazione solo le informazioni compatibili o che più si adattano ad esso, mentre vengono messi in secondo piano o trascurati gli altri elementi e le altre informazioni relative ad un oggetto o un evento. Uno schema, cioè, da un lato rende possibile la "comprensione" (percettiva, linguistica, disciplinare,

[106] Ovviamente è possibile pensare ad altre "etichette" di questo tipo. Nel Sessantotto, forse, l'etichetta era del tipo: "tutto quello che si fa e si apprende qui è ideologia della classe dominante e va abbattuto e/o rifondato".

sociale, ecc.) del reale, dall'altra rende tale "comprensione" sempre una rappresentazione "condizionata".

Per come è stato descritto si comprende che uno schema ha una connotazione molto generale e si può riferire a diversi ambiti cognitivi e rappresentazionali, più o meno consapevoli e/o "automatici", dalla percezione alla concettualizzazione, dai processi di memoria a quelli di riconoscimento e di interpretazione, dalla simbolizzazione al pensiero per immagini. Si capisce anche perché la ricerca sull'IA si è servita di questo concetto per produrre dei programmi capaci di "simulare" (IA debole) o "emulare" (IA forte) le capacità cognitive umane relative alla rappresentazione, categorizzazione, memorizzazione e interpretazione delle informazioni. Sul modo di caratterizzare e pensare gli schemi, su quale tipo di modalità rappresentazionale si fondino, ossia se siano essenzialmente linguistici o ricorrano ad altri tipi di rappresentazione simbolica, iconica o, anche, procedurale-comportamentale, (o a tutti questi i vari tipi) è oggetto di discussione e ci sono pareri discordanti[107]. Il filosofo analitico Donald Davidson (1917-2003), per esempio, ha messo in discussione la stessa nozione di "schema concettuale", se con questo termine si intende qualcosa di distinto e separato dal "contenuto" proposizionale e/o della rappresentazione[108]. In sostanza Davidson crede che quello di

[107] Per Bruner, ad esempio, lo sviluppo cognitivo è il passaggio da sistemi poveri a sistemi sempre più ricchi ed efficaci nell'elaborazione delle informazioni. Tale passaggio avviene attraverso tre forme di rappresentazione: l'azione, l'immagine e il linguaggio. La *rappresentazione esecutiva* è caratteristica del primo anno di vita, in cui il bambino utilizza la manipolazione, la percezione, l'attenzione e l'interazione sociale. Il bambino ha una conoscenza motoria della realtà (che permane a volte nell'età adulta), ossia apprende e comprende agendo. Lo sviluppo motorio e manipolatorio (rappresentazione esecutiva) è un processo costruttivo controllato dagli scopi del soggetto e dalle esigenze ambientali. La "*rappresentazione iconica"* codifica la realtà mediante rappresentazioni mentali e immagini interne, che rappresentano una riorganizzazione mentale della realtà. La fase della rappresentazione iconica, che si serve delle immagini, permane fino ai sei-sette anni, ma non esclude che il bambino possa ricorrere alla rappresentazione successiva, che è quella simbolica, già dai due anni. La *rappresentazione simbolica* è un'espressione della realtà attraverso segni e simboli convenzionali, ossia stabiliti socialmente. La parola rappresenta il significato dell'oggetto ed esprime un concetto. Quando il bambino impara a parlare, ha a disposizione un sistema di codifica più efficace e flessibile di quelli precedenti. Le tre forme di rappresentazione di Bruner non costituiscono una sequenza fissa in cui l'una scompare e l'altra appare, ma tutte coesistono, conservando la propria autonomia. Tutti i processi mentali hanno un fondamento sociale: la struttura della conoscenza umana è influenzata dalla cultura attraverso i suoi simboli e le sue convenzioni. In ogni fase di sviluppo l'attività è guidata sia da scopi individuali che dal bisogno di relazioni sociali. L'influenza sociale determina e diffonde i concetti e le categorie che sono condivisi da una cultura e vengono approvati dai membri, che vengono facilmente appresi e rappresentati nella mente di ogni individuo. La cultura si riflette nella vita mentale dell'individuo, per cui l'intelligenza è l'interiorizzazione degli strumenti di una cultura.

[108] Nozione direttamente connessa con quella di "schema mentale", soprattutto se con "schema" si intende qualcosa di simile alle "categorie" e allo "schematismo trascendentale" di Kant. Cfr. in: Donald Davidson, *On the Very Idea of a Conceptual Scheme*, 1974, scaricabile dal sito: http://www.mystfx.ca/academic/philosophy/Cook/2008-09/on%20the%20very%20idea%20of%20a%20conceptual%20scheme.pdf

"schema concettuale" sia il "terzo dogma dell'empirismo" [109] che, come i precedenti, riproponendo una distinzione netta tra analitico e sintetico, tra forma e contenuto, tra dati empirici e teorie, va eliminato perché foriero di difficoltà concettuali insuperabili. Tali difficoltà, conducendo a forme di relativismo culturale e epistemologico estremo, sarebbero all'origine dell'idea dell'"incommensurabilità paradigmatica" (cfr. Cap. I, paragrafo 1) e linguistica, nonché della concezione, per Davidson sostanzialmente falsa, dell'impossibilità della traduzione interlinguistica, inter-teorica e inter-paradigmatica.

In un certo senso i "concetti" (e i significati linguistici) possono essere considerati tipi particolari di schemi mentali. I concetti sono un complesso di oggetti, a vari livelli di astrazione, che possono essere sussunti sotto un'unica rappresentazione mentale (categoria) la quale, a sua volta, viene indicata da un'"etichetta" (nome, simbolo, immagine, gesto) che serve da contrassegno per indicare le caratteristiche o gli attributi comuni a tutti gli oggetti appartenenti a un certo insieme. Tale contrassegno sul piano operativo e funzionale della mente facilita il recupero delle informazioni nella memoria a lungo termine (semantica o episodica) quando se ne ha necessità. Ciò significa, ad esempio, che il concetto "cucchiaio" sarà costituito da una matrice, ossia una serie di attributi e caratteri funzionali (*slot*), alcuni dei quali necessari ed altri opzionali. Tali *slot* hanno sia un carattere linguistico-semantico, sia comportamentale-procedurale (cose che si possono fare con un cucchiaio), sia, infine, situazionale e relative al contesto.

La discussione sulla categorizzazione e la concettualizzazione, questione direttamente legata con quella della funzione linguistica di nominare e classificare, ha ovviamente un'importanza estrema per tutti i processi cognitivi, per l'apprendimento e, di conseguenza, per tutti i fenomeni educativi (inculturazione, istruzione, formazione). A tale riguardo però, come si è accennato, esistono teorie alternative, ognuna delle quali, spiegando alcuni fatti sperimentali e non altri, presenta un certo grado di attendibilità, tant'è che attualmente si ritiene sia possibile che le persone utilizzino tutte

[109] Gli altri due dogmi dell'empirismo sono stati individuati e "demoliti" dal filosofo analitico W. O. Quine (1908-2000), nel celebre articolo del 1951, *"Two Dogmas of Empiricism*". Il primo dogma assume che sussista una divisione tra "verità" analitiche e sintetiche; il secondo ritiene che le teorie scientifiche siano "vere" in virtù della loro relazione e "riducibilità" all'esperienza. Successivamente Quine si occupò della questione relativa alla "traduzione radicale" e alla nozione, a suo avviso quanto meno dubbia, di significato. Su questo argomento mi occuperò nella II parte di questo lavoro, Cap. V, paragrafo 2. Cfr. in: W. O. Quine, *Two Dogmas of Empiricism,1951, scaricabile dal sito: http://www.ditext.com/quine/quine.html; Parola e oggetto*, il Saggiatore, 2008.

queste modalità di categorizzazione. Accanto alla teoria che assimila i concetti a "schemi", ci sono quella "classica", che intende i concetti alla stregua di "definizioni", quella che interpreta i concetti come "teorie" e quella dei "prototipi"[110].

In ogni caso è ormai accertato che nominare, concettualizzare e categorizzare oggetti ed eventi sono abilità strettamente legate sia a precisi limiti biologici (percettivi e cognitivi) sia al contesto culturale, sociale, ambientale. Inoltre sono anche le abilità al cui sviluppo e potenziamento è adibita l'istituzione scolastica e l'educazione in genere. A tale proposito occorre sottolineare come concetti e categorie, espressi e veicolati dal nome che li indica, "condizionano", come prima si diceva, l'apprendimento successivo, ossia la possibilità di acquisire nuove conoscenze, capacità e competenze. Pregiudizi e stereotipi, infatti, sono spesso il risultato di questi processi di categorizzazione e di "etichettamento" (*labelling*), connessi in modo particolare al linguaggio e al contesto socio-culturale, che impediscono di interpretare diversamente eventi, situazioni, persone, oggetti o di segmentare in maniera alternativa il mondo fisico e la realtà sociale.

I nomi e le categorie, cioè, una volta formatisi (spontaneamente e piuttosto precocemente nella fanciullezza attraverso processi di inculturazione), presentano una certa resistenza al cambiamento e, in questo senso, sono presupposto e guida dell'apprendimento scolastico. Il che significa che spesso l'istruzione scolastica (o, più in generale, la formazione) ha il compito di sradicare queste disconoscenze e di sostituirle con altre più "valide" o, quanto meno, deve impegnarsi in un'opera di esplicitazione di questi assunti, a volte assolutamente impliciti e inconsapevoli, e di renderli disponibili alla critica. Bisogna dire che anche l'istruzione e l'educazione sono,

[110] Quest'ultima teoria è stata elaborata dalla psicologa cognitiva Eleanor Rosch, la quale ritiene che la capacità di classificare e nominare oggetti si fondi su "prototipi", ossia su versioni "buone" di un'entità. Tali esemplari, scelti per la loro tipicità, servono da termine di paragone per includere o escludere altri esemplari in una stessa categoria. Gli esseri umani sembrano predisposti a dare un nome a oggetti che appartengono a un livello base (né troppo astratto, né troppo specifico o individuale), ossia a un livello medio all'interno di una scala semantica verticale di inclusione in categorie. Ad esempio, di fronte a un roditore peloso, dalla orecchie lunghe e di piccole dimensioni, le persone, tra i vari modi alternativi che possono essere adottati per nominarlo e "categorizzarlo" (1. animale, 2. coniglio e 3. una particolare specie di coniglio), tendono in modo "naturale" a catalogarlo in base al livello medio (coniglio), che non essendo né troppo astratta, né troppo specifica risulta facilmente rappresentabile in termini prototipici. Questa teoria è stata spesso utilizzata per sottolineare i vincoli biologici cui è sottoposta la capacità umana di catalogare e nominare oggetti. Un esperimento tipico è quello del riconoscimento dei colori in culture diverse. Secondo l'ipotesi Sapir-Whorf, infatti, il nome influenzerebbe le capacità percettive e di categorizzazione. La tesi della Rosch sembra invece suggerire il contrario, cioè che c'è un modo "naturale", comune a tutti gli esseri umani, di categorizzare sulla base di prototipi base. Cfr. Appendice I.

spesso, il *medium* attraverso il quale veicolano misconoscenze e pregiudizi. Ciò si deve talvolta all'impreparazione dei docenti, ma in maniera maggiore a un'impostazione didattica, attualmente piuttosto diffusa, che non mira ad un'autentica comprensione di ciò che si studia, ossia alla capacità di utilizzare in contesti diversi da quello scolastico conoscenze, competenze e abilità apprese a scuola, ma alla memorizzazione di contenuti e concetti al solo fine di fornire, in un secondo momento, la "risposta giusta" alle prove di verifica (orali e scritte).

È piuttosto evidente che un'educazione alla comprensione non può prescindere dallo sviluppo di capacità critico-riflessive e metacognitive, ed è altrettanto evidente che l'unico modo per evitare i pericoli derivanti dal consolidarsi di misconoscenze e pregiudizi è fare del pensiero critico il principio guida e il fine del processo educativo.

Nell'ambito delle ricerche sulle scienze cognitive, oltre ai concetti, sono stati individuati altri due tipi di "schemi mentali" indicati con i termini "*frame*" e "*script*". Il termine inglese "*frame*" significa "cornice", quadro di riferimento, "struttura", il termine *script*, invece, "copione", "sceneggiatura", "procedura". Entrambi i termini sottintendono un tipo di conoscenza astratta relativa, non tanto a oggetti o a enti di vario genere, ma a "contesti", "concatenazione di oggetti", "scenari", eventi, concatenazione di eventi e avvenimenti che si presentano come ricorrenti e tipici. S*cript* e *frame,* infatti, si formano a partire da un processo di astrazione sulle regolarità degli eventi esperiti e contestualizzati.

Marvin Minsky (1927), uno dei pionieri dell'intelligenza artificiale, ha elaborato una nozione di *frame* connotandola in molto simile a quella di stereotipo. Un *frame,* infatti, è una struttura che raccoglie e organizza secondo vari livelli di obbligatorietà tutte le informazioni che sembrano comporre un determinato ente. Ad esempio il *frame* "cucina" comprende la caratterizzazione di un ambiente tipo, tutti gli elettrodomestici e gli oggetti in essa inclusi e le attività che vi si possono svolgere. La nozione di *script*, elaborata dallo scienziato cognitivo Roger Schank (1946), un altro eminente studioso nel campo dell'intelligenza artificiale, a differenza dei *frames* (in cui si rappresentano contesti, oggetti e stati di cose), rappresenta eventi o sequenze di eventi tipici, come "una lezione scolastica", "andare al ristorante", "andare dal dottore", ecc. In altre parole i *frames*, e a maggior ragione, gli *scripts* sottendono e sembrano essere alla base di un tipo di pensiero narrativo perché, essendo caratterizzati da una successione temporale

ben precisa di eventi, da dei personaggi stereotipati, da ambientazioni e scenari tipici e concernendo modalità relazionali tra persone e cose secondo certi obiettivi e finalità, possono essere interpretati alla stregua di piccole "storie".

Gli individui, accumulando e immettendo in memoria, sotto forma di rappresentazioni mentali e fin dalla più tenera età, una grande quantità di questi *scripts* e *frames,* avrebbero a disposizione un bagaglio di conoscenze rilevante per interpretare immediatamente i singoli eventi o situazioni, inquadrandoli in precisi contesti di significazione, ossia gli *scripts* e i *frames.* In altre parole l'organizzazione degli *scripts* e dei *frames* influenzano sia la percezione sia la costruzione di altre conoscenze, poiché fungono da *guida* alle informazioni in arrivo. Lo sviluppo cognitivo si fonda su questi schemi primordiali che si integrano fra loro fornendo repertori di avvenimenti e comportamenti. Tali repertori, ovviamente, si formano sulla base dell'esperienza e sono direttamente connessi con pratiche relazionali, sociali e culturali in *auge* in un certo contesto culturale, sociale, professionale, ecc. Da questo punto di vista, cioè, *frame* e *script* in buona parte sono costruzioni sociali condivise dal gruppo ed è per questo che autori come Jerome Bruner e Katherine Nelson (ma per certi versi anche Howard Gardner) tendono a servirsi di questo filone di ricerca della psicologia cognitiva e dell'intelligenza artificiale per i loro studi sulla psicologia culturale di ispirazione vygotskijana. *Frame* e *script*, infatti, in una prospettiva culturalista, hanno un ruolo centrale per lo sviluppo della teoria della mente, per il pensiero narrativo (e anche per quello "paradigmatico"[111]) e per la co-costruzione, transazione, condivisione e interpretazione del significato (linguistico, sociale, culturale, ecc.).

La teoria della mente si fonda sui copioni perché l'elemento principale di questi ultimi è rappresentato dallo scopo cui le azioni dei personaggi e la successione degli eventi si rivolgono; tant'è che lo *script* si definisce in base allo scopo cui è finalizzato. In altre parole *script* e *frame* sono mezzi efficaci attraverso i quali, in una certa situazione inedita, assimilabile però a un certo *frame* e/o *script* rappresentato in memoria, vengono attribuite agli agenti delle intenzioni ed è possibile anticipare le loro mosse successive. È ovvio che tale processo attributivo ha maggiore garanzia di successo nella realtà sociale se l'evento si scosta poco dal copione, ossia dalla routine, e quanto più è vasta l'esperienza diretta o la "conoscenza" di copioni alternativi da parte

[111] Uso il termine "pensiero paradigmatico" in opposizione a "pensiero narrativo", come chiarito da Bruner. Cfr. in: *Appendice V*.

dell'interprete. In pratica ciò significa che non solo *Tom* dipende dai copioni, ma che il significato di una situazione e di certe azioni (ma anche delle parole in un certo contesto) è connesso direttamente e interpretato in base al "riconoscimento" di certi *scripts* e *frames.*

Ma se, come si è accennato, in una prospettiva culturalista i concetti, i *frames*, gli *scripts*, i vari sistemi di simboli, le teorie sul modo, ecc., dipendono dal contesto culturale e guidano l'individuo nell'azione e nella rappresentazione/interpretazione della realtà empirica e sociale, allora non resta che concludere che tali entità sono "strumenti" mentali alla maniera intesa da Vygotskij, ossia costruzioni socio-storico-culturali che, ristrutturando, modificando e permettendo alla mente di impadronirsi di nuove abilità cognitive (non direttamente ascrivibili alla costituzione biologica ma sottesi ai processi culturali e relazionali di "*scaffolding*" e alle possibilità offerte dalla "zona di sviluppo prossimo"), consentono di interagire in maniera più ricca, efficace e produttiva con l'ambiente stesso. Allo stesso modo non resta che concludere che i processi relazionali ed educativi sono il *medium* attraverso cui avviene il "trasferimento" e la co-costruzione transazionale di questi strumenti mentali, che si presentano come patrimonio acquisito e stabile della collettività (cfr. sopra terzo e quarto modello della mente di Bruner). L'inculturazione, l'istruzione e la formazione si connotano, quindi, come già rilevato da Cambi (cfr. Cap. II paragrafo 7), come processi educativi connessi l'uno all'altro perché i vari strumenti culturali vengono introiettati e assimilati secondo diverse modalità più o meno esplicite. Per cui a concetti, *frame* e *script* che emergono spontaneamente e "naturalmente" nell'interazione sociale in un certo contesto culturale si contrappongono strumenti concettuali e simbolici che attengono alle discipline scolastiche e sono oggetto di una specifica formazione scolastica.

Le esperienze personali, le fiabe, i miti, i proverbi, le storie tipiche di una cultura, ecc., forniscono alle persone un complesso di "copioni" cui attingere per interpretare la realtà fisica e, soprattutto, sociale. La narrazione e il pensiero narrativo, in questo senso, sono il modo attraverso cui, in maniera primaria e intuitiva, si formano i primi copioni. Invece la scuola, sede istituzionale espressamente dedicata al "cambiamento mentale", si presenta come il luogo della ristrutturazione e riformulazione, anche attraverso l'apprendimento e l'uso di specifici sistemi di simboli, dei concetti, dei *frames* e degli *scripts* per renderli coerenti con il complesso di conoscenze acquisite. In questo

processo i concetti, i *frames* e gli *scripts* appresi in età infantile possono essere funzionali o di ostacolo all'apprendimento scolastico, a seconda se risultano coerenti o meno con quanto proposto dalle diverse discipline scolastiche.

In ultima analisi la situazione si presenta sostanzialmente analoga a quella descritta sul piano epistemologico a proposito dei paradigmi di Kuhn, perché i *frames* e gli *scripts* fungono, in qualche misura, da presupposti paradigmatici per le nuove acquisizioni o, se si vuole fare un parallelo con l'ermeneutica, da pregiudizi che condizionano l'apprendimento, l'interpretazione e la conoscenza successiva. Tale parallelo non dovrebbe stupire se si rammenta il modo in cui nel primo capitolo è stata sottolineata la dipendenza del concetto di "paradigma" dall'ambito educativo e sociale, nonché il modo in cui la formazione del ricercatore viene condizionata dalla pratica e dalla risoluzione di "problemi tipici" e di "esempi condivisi dal gruppo".

Un fatto importante da sottolineare, la cui rilevanza sarà però evidente soltanto nella seconda parte di questo lavoro, concerne la resistenza dei copioni al cambiamento e la sostanziale dipendenza degli uni dagli altri. Sul piano scolastico tale difficoltà a rimodellare e modificare concetti, *frame* e *script* formatisi nell'età prescolare comporta, spesso, il dover eliminare le false credenza, frutto di un modo ingenuo e "magico" di rapportarsi al mondo e di spiegare i fenomeni naturali e sociali. Tale ristrutturazione a volte non riesce e le persone continuano caparbiamente a giudicare e ad agire per tutta la vita secondo canoni e teorie apprese nella fanciullezza. H. Gardner sottolinea come una situazione simile impedisca un'autentica comprensione di ciò che si apprende a scuola, per cui si da il caso di laureati in fisica o in scienze sociali che sottoposti ad un problema specifico al di fuori del contesto "scolastico" e disciplinare (ossia al di fuori del *frame* e dello *script* in cui tali teorie di solito si applicano), ma risolvibile con le nozioni disciplinari che già posseggono, finiscono per adottare gli stessi canoni interpretativi (concetti, *frame* e *script*) di cui fa uso un individuo non scolarizzato o, appunto, un bambino[112]. Un altro aspetto importante è che *frame* e *script*, costituendo dei modelli di comportamento, di significazione e di interpretazione e avendo una matrice comune e una serie di *slot* opzionali, finiscono per presentarsi come complessi narrativi (ma anche di concetti, teorie, paradigmi, ecc.) collegati intimamente gli uni con

[112] Cfr. in: Howard Gardner, *Educare al Comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* Feltrinelli, 2007, pag. 12-16; *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente,* Feltrinelli, 2006; *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, 2008.

gli altri che, in pratica, assumono la forma di "variazioni su uno stesso tema". Tale "connessione topologica" è molto simile nella sua struttura formale a ciò che il critico letterario e traduttologo George Steiner (1929) intende per "topologia della cultura" fondata su traduzioni continue (cfr. Cap. V, paragrafo 3).

Sul ruolo centrale dei copioni per la determinazione della mente e per lo stesso apprendimento del linguaggio insistono molto, come si è detto, Bruner e Nelson. Bruner con le sue ricerche sull'apprendimento linguistico fa dipendere tale processo dall'interazione comunicativa madre-bambino all'interno di precise e riconoscibili strutture di azioni ed eventi che costituendo delle routine sono riconoscibili e rappresentabili dal bambino, sia pure in origine in una modalità percettivo-comportamentale. Tali sequenze di routine convenzionali e ritualizzate sono indicate con il termine *format.* Esempi di *format* sono: "la pappa", "il bagnetto", "il gioco del cucù", ecc. In situazioni simili il bambino si trova in stretta relazione con l'adulto, di solito la madre, che commenta a voce alta, con una particolare cadenza e un preciso tono di voce le operazioni che si eseguono (tanto da meritarsi un nome specifico: *baby-talk* o *motherese* = *maternese*). L'azione ritualizzata e routinaria permette al bambino, ovviamente sulla base di precise predisposizioni genetiche, di dirigere l'attenzione su oggetti o eventi significativi che l'adulto evidenzia; condividere l'attenzione è il primo passo di quel processo di *scaffolding* attraverso il quale il bambino comincia a rappresentare percettivamente, a riconoscere e a prevedere le diverse fasi del *format*.

Nello stesso tempo egli, associando le parole agli eventi, sempre sulla base di una precisa predisposizione genetica, apprende il vocabolario e, soprattutto, la sintassi e la grammatica di una lingua, sulla cui base stabilisce delle corrispondenze tra azioni, soggetti delle azioni, scopi, ecc., che troveranno poi corrispondenza nel determinarsi di una teoria della mente. I *format*, cioè, essendo strutture regolari in cui sono sempre individuabili dei ruoli traducibili in precise funzioni grammaticali, sono alla base del trasferimento al linguaggio delle strutture dell'azione condivisa[113]. Inoltre ne consegue che le differenze culturali, incidendo anche sulla struttura dei *format,* incidono pure

[113] Ecco perché Bruner, criticando l'impostazione biologistica e innatista di Chomsky, è convinto che esista un sistema di supporto per l'acquisizione della lingua o "LASS" (*Language Acquisition Support System*); tale supporto è costituito dall'insieme degli scambi sociali e comunicativi che sostiene l'impresa di acquisizione del linguaggio e che, in definitiva, è all'origine dell'attribuzione di significato a situazioni e azioni del pensiero narrativo.

sulla teoria della mente, sulla futura strutturazione dei *frames* e dei *copioni* e sulla formazione dell'individuo nello stesso contesto scolastico.

La teoria di K. Nelson concorda sostanzialmente con l'impostazione di J. Bruner. Secondo la ricercatrice americana la memoria semantica, ossia *"l'insieme di conoscenze e di concetti che appartengono alla cultura, e sono condivisi da coloro che parlano la stessa lingua"*[114], dipende sostanzialmente dalla memoria episodica, ossia "*il ricordo di esperienze passate, fatti ed episodi vissuti direttamente in un particolare luogo e tempo … diversa da persona a persona"*[115]. La memoria semantica ha una struttura definita e astratta che rimanda a nessi di inclusione concettuale che, sul piano verticale, permette la categorizzazione e, sul piano orizzontale, presenta dei nessi di contiguità tra concetti allo stesso grado di astrazione (esempio "cane" e "cavallo", sul piano orizzontale, sono allo stesso grado di astrazione, ma appartengono alla categoria superiore "animale" che si trova sul piano verticale ad un più alto grado di astrazione). Una struttura semantica ben articolata e strutturata, per certi versi, è il fine dell'istruzione e della formazione disciplinare. Da qui la rilevanza sul piano educativo di queste analisi. Un "sistema semantico" è comunque un costrutto dinamico soggetto a ristrutturazioni continue, che risulta direttamente connesso al linguaggio (e agli altri sistemi simbolici e rappresentazionali), ai processi apprenditivi, alle esperienze e attività individuali e, ovviamente, all'educazione.

Secondo la Nelson nelle prime fasi dell'infanzia il bambino riesce a rappresentare solo in maniera percettivo-comportamentale gli eventi, ossia senza nessuna consapevolezza e possibilità di concettualizzare tali eventi, che rimangono sostanzialmente legati e dipendenti dalla stimolazione percettiva e dai comportamenti. Tali eventi però cominciano a strutturarsi secondo sequenze riconoscibili in termini di memoria episodica, inizia cioè una categorizzazione di tipo percettiva, fondata su forti predisposizioni innate di tipo biologico. Successivamente alla categorizzazione percettiva si sviluppa, a cominciare dal secondo anno di vita, la formazione degli *scripts*, prima di tipo semplice e schematico direttamente connessi all'azione e alla situazione contestuale, poi sempre più articolati, complessi e astratti. Gli *scripts,* formalizzando eventi e le routine finalizzate ad uno scopo, sono la prima vera forma di rappresentazione mentale e di concettualizzazione di cui sono capaci gli esseri umani.

[114] M. Chiara Levorato, *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente,* Einaudi, 2005, pag. 143.
[115] M. Chiara Levorato, *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente,* Einaudi, 2005, pag. 142.

Esse, ovviamente, sono rappresentazioni di tipo narrativo ed episodico. A questo punto comincia la formazione del sistema semantico e la costituzione delle categorie concettuali, in una prima fase, attraverso rapporti orizzontali tra concetti in connessione con lo *script* in cui sono presenti, in una seconda fase, attraverso la determinazione di rapporti verticali di inclusione. Questa seconda fase si svolge direttamente nel periodo scolare a cominciare dai 5/6 anni. Parallelamente gli *scripts* si generalizzano e formalizzano e si articolano sempre più divenendo delle meta-conoscenze su come "vanno di solito le cose".

Tutto il discorso e le analisi fin qui svolte, sul piano educativo, hanno una rilevanza estrema perché propendono per una connotazione dei processi educativi in senso culturalista, contestualista e costruttivista. Da ciò si deduce che: 1. Ogni processo educativo è contestuale e/o relativo a un preciso quadro di riferimento (percettivo, teorico, situazionale, relazionale, culturale, ecc.). 2. La cultura fornisce all'individuo un insieme di strumenti simbolici, narrativi, concettuali, *frame*, *script*, ecc. che sono patrimonio comune e condiviso di conoscenze, oggetto di una specifica educazione, non tanto per ciò che concerne le singole notazioni e dati, ma per ciò che riguarda il modo di interpretare, manipolare, utilizzare tali conoscenze e di acquisirne di nuove secondo uno specifico e personale progetto esistenziale. In questo senso la cultura determina l'individuo e l'individuo, nello stesso tempo, produce la cultura attraverso un *iter* di adattamenti e accomodamenti continui i quali si connotano nei termini di un "cambiamento nella continuità" o di "traduzione". 3. Ogni conoscenza è una rappresentazione individuale e sociale, ossia una costruzione o co-costruzione che è sia presente nella mente degli individui, sia nelle varie opere prodotte concretamente da quella cultura, esterne agli individui. Tali conclusioni sono sostanzialmente equivalenti, e per certi versi contenute, nei "principi che guidano l'approccio educativo della psicologia culturale" di Bruner[116].

In maniera particolare, però, il discorso sulla teoria della mente, i *frames* e gli *scripts* ci portano a ritenere che il compito primario dell'educazione non è tanto quello di riempire la testa di dati e nozioni, ma di co-costruire e fornire strumenti di

[116] I principi individuati da Bruner sono nove: 1.il principio della prospettiva; 2. il principio della limitazione; 3. il principio del costruttivismo; 4. il principio dell'interazione; 5. il principio dell'esternalizzazione; 6. il principio dello strumentalismo; 7. il principio istituzionale; 8. il principio dell'identità e dell'autostima; 9. il principio narrativo. Cfr. in: J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, 2007, pag. 26-56. Vedi anche Appendice V.

interpretazione del reale (concetti, sistemi di simboli, *frame*, *script*) efficaci e arricchenti sul piano della gestione autonoma della conoscenza e della libera progettazione del proprio futuro. In quest'ottica lo sviluppo del senso critico e di capacità metacognitive sono abilità educabili e necessarie per consentire all'individuo-soggetto-persona di farsi protagonista del proprio progetto esistenziale, di dirigere da sé e continuare a sviluppare i propri processi decisionali e apprenditivi (*life-long-learning)* e di mantenere saldo il legame sociale. Quest'ultimo, infatti, si costituisce attraverso narrazioni, comportamenti, idee e valori guida che, essendo i modi intersoggettivi e relazionali tipici attraverso cui si forma la mente in un certo contesto culturale e storico, sono anche il risultato della costruzione, dell'apprendimento e dell'interiorizzazione di schemi, concetti, *frame* e *script* sui quali l'educazione può, e in alcuni casi deve, intervenire per renderli espliciti, criticabili e modificabili se le circostanze lo richiedono[117].

Un'ultima osservazione riguarda l'aspetto narrativo che sembra essere alla base della costituzione del sé e, per certi versi, della stessa teoria della mente (come del resto sostengono espressamente Bruner e Nelson). Non vi è dubbio infatti che, essendo stati presentati i *frames* e gli *scripts* alla stregua di "storie", la narrazione assurge ad elemento cruciale in ogni processo di costruzione del sé, di apprendimento linguistico (*format*) e della costituzione della stessa memoria semantica (ossia concettuale) alla base di ogni apprendimento scolastico e disciplinare.

Partendo dal principio che *frame* e *script* sono per lo più appresi e costruiti sulla base degli *input* e del materiale narrativo, delle teorie e di modalità relazionali già strutturate da una certa cultura, non resta che ammettere che il sé è per una parte considerevole il prodotto della narrazione, dei copioni e dei *frames.* Questi ultimi sono una sorta di "*fabula*" (intesa in senso letterario) sulla cui base impariamo a dare senso al

[117] Vale la pena anticipare che secondo il modello della pedagogia e dell'educazione come traduzione, che sarà analizzato nella seconda parte di questo lavoro, ogni traduzione è sempre anche una interpretazione di un "testo" in, e secondo, un certo "contesto". Il contesto però, come si è visto, è il frutto di un inquadramento psicologico (*framing*) che, a sua volta, dipende da schemi mentali, dai *frames* e dagli *scripts.* Ciò significa che, essendo i *frames* e gli *scripts* dipendenti dalla cultura e "educabili", la traduzione/interpretazione (endolinguistica, interlinguistica, intersemiotica, interparadigmatica, inter-teorica, ecc.) ha a che fare sempre con la possibilità di avvicinare/sovrapporre/ricostruire ecc. i *frames* e gli *scripts* del "testo fonte" con quello di arrivo. Sul piano educativo ciò significa "adattare" i contenuti disciplinari dell'insegnamento alle conoscenze, competenze e abilità dell'allievo (ossia ai suoi schemi mentali, *frames* e *scripts*). Ciò, ovviamente, non per uniformarsi a questi schemi, *frames* e *scripts* ingenui ma per renderne più facile la trasformazione e l'evoluzione sulla base delle conoscenze disciplinari più recenti. Allo stesso modo l'incommensurabilità paradigmatica si supera attraverso considerazioni analoghe che consentono il passaggio dall'uno all'altro.

mondo fisico e, in special modo, sociale e all'"*intreccio*" (da intendersi ancora in senso letterario) delle nostre personali esperienze e vicende autobiografiche e a quelle degli altri.

L'educazione, perciò, si presenta anche come strumento di definizione narrativa del sé per consentire una corretta autorappresentazione (che in senso proprio è anche un'autocostruzione) o, se si vuole, di "coscientizzazione" per l'emancipazione, soprattutto nei riguardi di quel complesso di *frames* e di *scripts* formatisi in età prescolare che, condizionandoci, ci impediscono di evolverci e "fare significato in altro modo".

Non è un caso che la modalità narrativa è entrata a pieno titolo in ambito educativo sia come strumento di ricerca qualitativa (storie di vita, autobiografie, biografie, interviste, resoconti in prima persona, ecc.), sia come mezzo di formazione e di autoformazione[118]. Non solo, ma la modalità narrativa, nel senso di riflessione collettiva e collaborativa su storie, teorie e altri prodotti culturali costruiti *ad hoc* o tratti dalla tradizione culturale (letteraria e scientifica), sono alla base di veri e propri metodi didattici come quello ideato, anche sulla base di suggestioni direttamente collegate alla riflessione filosofico-pedagogica di J. Dewey, da Matthew Lipman (1922-2010), della classe scolastica intesa come "comunità di ricerca". Il curricolo ideato da Lipman, noto come "*Philosophy for Children*", si fonda su storie a sfondo filosofico su cui i bambini sono invitati a riflettere e a dialogare. Tale processo narrativo e transazionale di co-costruzione e condivisione della conoscenza permetterebbe di sviluppare un pensiero

[118] Cito solo gli articoli e i testi che ho consultato, ma la letteratura al riguardo ormai è enorme: D. Demetrio, *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé,* Raffaello Cortina Editore, 2007. *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Raffaello Cortina Editore, 2003. *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, rivista on-line *M@gm@* n. 3, 2005. http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm. *La pedagogia sociale ed i suoi modelli*, http://www.piemonte.cemea.it/cemea/pdf/pedagogia_sociale.pdf. F. Cambi, *L'autobiografia: uno strumento di formazione,* rivista on-line *M@gm@,* 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, 2008. M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, rivista on-line *M@gm@,* 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm. A. Smorti, *Come le narrazioni trasformano il pensiero, Le Storie siamo noi '07*, estratto del contributo presentato a *Le storie siamo noi 2007 - Convegno nazionale sull'orientamento Narrativo*; rivista on-line *Pratika*, 2007. http://www.pratika.net/portal/index.php/risorse-e-strumenti-a disposizione/orientamento/126-come-le-narrazioni-trasformano-il-pensiero. L. Guzzardi, *La narrazione come strumento di formazione*, I° Convegno Nazionale A.I.Co: La relazione d'aiuto tra tradizione e innovazione *Gestalt* e *Counselling*, Roma, 26-27-28 novembre 1999, http://www.sirio.umbria.it/files/La%20narrazione%20come%20strumento%20di%20formazione.htm. P. Magnoler, *La narrazione come FORMAZIONE, La narrazione come COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI, http://www.edulab.it/corsiud/gruppo2/percorso/4/narrazione.htm*.

critico e metacognitivo [119]. Ma esempi di questo tipo, volti a mettere al centro il pensiero narrativo come via maestra per il cambiamento mentale, l'apprendimento e la "ridescrizione" di sé e del mondo, si possono trovare diffusamente in pedagogia e in altre scienze umane, specialmente nell' ambito della terapia psicologica.

5. La teoria della mente di D. Dennett.

Una distinzione molto discussa dai filosofi della mente e dagli psicologi, che si riallaccia alle considerazioni svolte nei paragrafi precedenti, e che in genere è accettata anche in ambito neuroscientifico e neuropsicologico, è quella tra un "sé minimo" e un "sé narrativo" o, anche, tra "sé nucleare" e un "sé autobiografico". I neuroscienziati Antonio Damasio (1944) e Joseph LeDoux (1949)[120], ad esempio, pur partendo da punti di vista diversi e sostenendo teorie della coscienza distinte (entrambe direttamente connesse alle ricerche sperimentali sul funzionamento cerebrale) concordano nell'accettare questa distinzione. I neuroscienziati Gerald Edelman (1929) e Giulio Tononi, sempre a proposito del sé, preferiscono distinguere tra una "coscienza primaria", non consapevole e priva di abilità simboliche, e una "coscienza di ordine superiore", prodotto delle capacità simbolico-linguistiche e della "narrazione"[121]. Il "sé nucleare" non implica la consapevolezza ma discende dall'individualità biologica e dai confini corporei di un certo organismo in relazione dinamica con un certo ambiente. In quest'ottica tale organismo, dotato di organi di senso e di modalità di rappresentazione e interazione con l'ambiente, ha sicuramente delle "sensazioni" e delle "percezioni" (pur

[119] Cfr. in: M. Lipman, *Educare al pensiero,* Vita e Pensiero editore, 2005; *Il prisma dei perché*, 2004

[120] Secondo Antonio Damasio il sé si origina da un "sentimento" ed è strettamente connesso alla corporeità piuttosto che alla cognizione, cfr. in: A. Damasio, *Emozione e coscienza,* Adelphi, 2007. Joseph LeDoux è convinto che il sé sia il prodotto della costituzione dei legami sinaptici, ossia che rispecchi i *pattern* di interconnettività tra neuroni nel cervello, cfr. in: J. LeDoux, *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina, 2002. Per una declinazione pedagogica delle teorie neuroscientifiche di Damasio, LeDoux e di altri neuroscienziati in una prospettiva integrata e integrale volta a trovare connessioni tra mente, corpo, significati, cultura, contesti, ecc., cfr. in: M. Contini; M. Fabbri; P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alla connessione mente-cervello-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, 2006.

[121] Edelman ha ideato una teoria che si fonda sulla selezione dei gruppi neuronale di tipo darwiniano (darwinismo neuronale), tesi che è sostanzialmente simile a quella proposta da Jean-Pierre Changeux. Cfr. in: G. M. Edelman, *Darwinismo neurale: la teoria della selezione dei gruppi neurali*, Einaudi, 1995. J.-P. Changeux, *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, 1998. Con Tononi, Edelman si è impegnato nella ricerca neuropsicologica sulla coscienza, cfr. in: G. M. Edelman; G. Tononi, *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*, Einaudi, 2000. Cfr. anche in: G. Tononi, *Galileo e il fotodiodo. Cervello, complessità e coscienza*, Laterza, 2003.

potendo benissimo essere inconsapevole di averle), è in grado di apprendere dall'esperienza (apprendimento S-R, condizionamento operante, per prove ed errori) ma, se privo di capacità simboliche, è incapace di sviluppare un concetto del sé e del tempo passato né, probabilmente, ha prospettive per il futuro, "intenzioni" e "progetti" che vadano al di là della contingenza immediata e degli automatismi biologici geneticamente programmati. Il "sé narrativo", invece, è il prodotto più alto delle capacità simboliche e linguistiche proprie dell'essere umano; tale concetto si lega alla prospettiva culturalista (Vygotskij e Bruner), ma anche a quella post-moderna, secondo la quale il soggetto-persona è il prodotto di una costruzione socio-culturale. In questo senso l'individualità biografica, la coscienza di sé, l'autorappresentazione, la capacità di progettare il futuro, ma anche i sentimenti, le emozioni e le sensazioni (*qualia*), sono in buona parte l'esito del linguaggio e del contesto socio-culturale più che di una specifica costituzione biologica.

Il filosofo americano Daniel Dennett (1942) a tale proposito sostiene che l'uomo tesse storie come il ragno, senza esserne cosciente, tesse le sue tele; da ciò discende che il sé, in realtà, è il prodotto di questa tessitura continua da parte della nostra mente piuttosto che la causa di essa. Le teorie dell'intenzionalità, della mente e della coscienza di Dennett hanno il merito di fondarsi sui dati delle ricerche neuroscientifiche e dell'intelligenza artificiale e di integrarsi allo stesso tempo con alcune intuizioni di senso comune sul tema della coscienza (ToM e *folk psychology*). La strategia per lo studio della mente di Dennett, che è volta a "naturalizzare" la coscienza, si fonda su due passi: primo, formulare una teoria del contenuto che sia indipendente dalla coscienza e più fondamentale di essa; secondo, formulare su questa base una teoria della coscienza come fenomeno "derivato" (o emergente)[122].

Questa strategia, come si vedrà, conduce Dennett a sostenere una tesi che è sorprendentemente simile a quella di Vygotskij[123] e di Bruner. Nell'applicazione della sua strategia Dennett confuta l'idea che la coscienza sia una sorta di centro attenzionale e/o di un "luogo" particolare della mente dove "tutto converge" (il teatro cartesiano), in cui, cioè, si esperisca e si giudichi qualunque sensazione, rappresentazione, cognizione

[122] Cfr. in: Massimo Marraffa, *Postfazione. La teoria della coscienza di Daniel C. Dennett: guida agli approfondimenti bibliografici,* 2008, in: D. Dennett, *Coscienza. Che cos'è*, Laterza, pag. 573-579, 2009.
[123] È quindi piuttosto strano, a mio avviso, che Dennett nei suoi scritti non faccia alcun riferimento alle teorie e alle opere di Vygotskij, neanche in bibliografia.

ed evento precedentemente elaborato dai sottosistemi esperti (e inconsapevoli) della mente. La confutazione dell'idea della coscienza come entità primaria e fondante rispetto al resto della vita psichica e del "Teatro Cartesiano" (nelle diverse forme che può assumere: metafisica, fenomenologica, materialistica e funzionalista) discende dalla constatazione che il cervello elabora in modo parallelo, piuttosto che seriale, le informazioni provenienti dai diversi sensi. Una simile attività, tuttavia, non porta ad alcun centro unificato per l'elaborazione dei "dati" (idea che costituirebbe solo una variante funzionalista del teatro cartesiano e che, in pratica, somiglia molto all'idea modulare di J. Fodor e di M. Gazzaniga), proseguendo piuttosto in elaborazioni distribuite e concorrenti.

Le diverse informazioni entrano tra loro in competizione all'interno di una struttura detta "pandemonio", nella quale ogni processo compete con tutti gli altri per le risorse (energetiche, attenzionali, di azione) del soggetto. In altre parole, in base a questo modello delle "molteplici versioni" (o eterofenomenologico), dopo che i vari elementi rappresentazionali e informazionali sono entrati in una "competizione darwiniana", solo alcuni riusciranno a "manifestarsi" e ad avere il sopravvento, mentre gli altri rimarranno "impliciti" non riuscendo a determinare la salienza cognitiva riguardo la percezione, l'attenzione e l'azione. È in questo contesto che, dato un cervello e un sistema nervoso adatti dal punto di vista della complessità-plasticità strutturale e funzionale, e con sufficienti capacità rappresentazionali, intervengono le capacità simboliche e linguistiche a ristrutturare la cognizione nel suo complesso. Tali "strumenti protesici" che, come sostenuto da Vygotskij e da Bruner, sono acquisizioni culturali e storiche, consentono all'organismo di autostimolarsi e "ricablarsi" plasticamente per adattarsi in maniera dinamica e retroattiva (*feedback*) al contesto (ambientale e sociale) e agli eventi esterni.

In altre parole tali strumenti e "contenuti" mentali rendono possibile la progettazione e la previsione a lungo termine di azioni e eventi secondo certi scopi e intenzioni, la cui attribuzione a se stessi e agli altri diviene il fulcro dell'interazione sociale (ToM, *folk psychology*) e dell'interpretazione/significazione degli eventi e delle azioni stesse. È in questo senso specifico che il "parlare a se stessi" è inteso come il fondamento, non solo dell'intenzionalità consapevole e di ordine superiore tipica degli esseri umani, ma della stessa costruzione narrativa del sé che si implementa attraverso

un processo reiterato di "auto-rappresentazione interna" di livello superiore (metacognizione), il cui risultato finale genera l'illusione di un *continuum* coscienziale (flusso di coscienza) cui attribuiamo la nostra identità più profonda ed essenziale.

Traducendo queste conclusioni in un linguaggio "informatico" e funzionalista, Dennett afferma che il sé non è altro che un'"interfaccia utente", ossia una "macchina virtuale" e seriale assimilabile ai calcolatori ideati da John von Neumann sulla base dell'astrazione di Alan Turing (macchina di Turing universale)[124]. In sostanza, secondo Dennett, se è vero che il cervello funziona in parallelo, è altrettanto vero che questo *hardware* biologico, estremamente plastico e soggetto a processi continui di ristrutturazione interna e di ricablaggio, può supportare e costruire una mente e un sé che, invece, funzionano in modo seriale[125].

Il sé e la coscienza, in questa prospettiva, sono quindi il prodotto dell'interazione sociale e dell'esperienza individuale in un certo contesto storico-culturale. L'interiorizzazione del linguaggio e del segno (il linguaggio interiore di Vygotskij), di altri strumenti simbolici e di vari contenuti mentali hanno generato "una macchina virtuale neumanniana" (un *software*), implementata sull'architettura parallela del cervello (in origine non "progettata" per questo scopo da "Madre Natura"), in grado di autorappresentarsi e di essere consapevole dei propri processi di elaborazione delle informazioni (interne ed esterne). Tale macchina virtuale, mettendo in comunicazione tra loro aree cerebrali altrimenti non direttamente collegate, agisce retroattivamente sulla stessa architettura biologica e ne accresce notevolmente i poteri e le possibilità[126], oppure, attraverso processi di autostimolazione, di gestione consapevole delle informazioni e di controllo, consente di dirigere l'attenzione dove serve, di progettare

[124] La "macchina di Turing" simula, come è stato ampiamente dimostrato, il funzionamento seriale e discreto della mente e non quello parallelo e a rete del cervello. Molte delle critiche al funzionalismo e all'IA tradizionale si concentrano proprio su questo aspetto che tiene in poco conto la struttura effettiva dell'"hardware biologico". Il connessionismo si è sviluppato come tentativo di ovviare a queste limitazioni dell'IA classica. La struttura dei calcolatori progettati da von Neumann costituiscono il fondamento di quasi tutti i computer oggi realizzati nel mondo.

[125] Dennett, ovviamente, fonda le sue considerazioni su un'analogia informatica: nei computer uno stesso hardware può far girare diversi programmi, ognuno dei quali presenta una specifica "interfaccia utente". Questa interfaccia è una "macchina virtuale" su cui opera e lavora l'utente; egli, perciò, non ha la necessità di sapere come funziona il computer né come è costruito perché si rapporta solo con i diversi tipi di macchina virtuale che il pc supporta. Allo stesso modo la mente, il sé, la coscienza sono "interfacce" utente implementate su un certo hardware biologico e dipendenti per la loro costruzione dal linguaggio, dai simboli, dalle rappresentazioni e dai contenuti mentali appresi in determinati contesti storico-culturali.

[126] In pratica ci si riferisce ai "sistemi funzionali" di cui parlano Vygotskij e Lurija, cfr. pag. 140, nota 56.

strategie e definire obiettivi a lungo termine, di migliorare i propri processi cognitivi e di memoria attraverso la metacognizione, di prevedere i comportamenti e gli stati intenzionali degli altri agenti, ecc.

Quella di Dennett è in pratica una teoria rappresentazionalista della coscienza che, da un lato, ridefinisce la coscienza fenomenica in termini funzionali come "coscienza d'accesso" (una sorta di automonitoraggio e di rappresentazione di secondo livello, non necessariamente di tipo concettuale, sui propri processi psichici, cognitivi ed emotivi)[127] e, dall'altro, "eliminando" dalla coscienza quegli elementi e proprietà che si oppongono alla "naturalizzazione" (teatro cartesiano e *qualia*), propende per una prospettiva "emergentista" che fa della coscienza il centro, e il prodotto virtuale, della "narrazione".

Direttamente connesse con queste teorie di Dennett ci sono altri due elementi che hanno una rilevante ricaduta pedagogica: il primo è la questione dell'intenzionalità, il secondo, quella dei *memi*. La categoria dell'intenzionalità, come si è visto, è direttamente legata all'agire pedagogico che si definisce proprio in base allo scopo e al progetto che lo guida. In questa prospettiva la nozione dennettiana di "sistema intenzionale"[128], volta a descrivere tutte quelle entità (persone, animali o artefatti) che, per quanto tra loro eterogenee, possono essere intese come degli agenti razionali il cui comportamento può essere interpretato e previsto sulla base dell'attribuzione di "credenze", "desideri" e "scopi", appare un'utile generalizzazione teorica che supporta l'indagine pedagogica in due modi: da un lato precisando analiticamente la portata e il senso del termine "intenzione", dall'altro legando in maniera proficua la "psicologia popolare" alla "pedagogia popolare" e permettendo di inserire le ricerche sulla "teoria della mente" e le scienze cognitive nel discorso pedagogico.

Il concetto di "sistema intenzionale" presenta dei gradi e dei livelli distinti e successivi che si legano alle capacità "sensoriali", "percettive" e "rappresentazionali" dei sistemi intenzionali, ossia relative al contesto, alle abilità peculiari e ai modi

[127] Allo stesso modo i *qualia* sarebbero processi di questo tipo, da cui si deduce che anche nei confronti dei *qualia* la prospettiva di Dennett è essenzialmente eliminativista non potendoci essere, a suo avviso, proprietà che risultano contemporaneamente: 1. ineffabili, 2. intrinseche, 3. private, 4. immediatamente accessibili. Ciò non toglie che si possa continuare a intendere i *qualia* in modo non essenzialistico come "ciò che si prova quando si ha un'esperienza cosciente".

[128] Cfr. in: D. Dennett, *La mente le menti. Verso la comprensione della coscienza*, BUR, 2000; *Coscienza. Che cos'è*, Laterza, 2009; *Brainstroms. Saggi filosofici sulla mente e la psicologia,* Adelphi, 1991. Per le ricadute pedagogiche delle teorie di Dennett sull'intenzionalità confronta in: Marielisa Muzi, *Il concetto di intenzionalità tra filosofia analitica e psicologia,* in: F. Cambi; E. Colicchi (a cura di*), Intenzionalità: una categoria pedagogica*, Vol. 1°, Unicopli, Milano 2004.

specifici che tali sistemi adottano nelle loro interazioni con il mondo (un virus, ad esempio, è un sistema intenzionale che "riconosce" la cellula da parassitare e mette in pratica delle "strategie" automatiche al fine di replicarsi). Ciò significa che sul piano filogenetico è possibile distinguere delle fasi evolutive successive che corrispondono ad altrettanti "livelli" di intenzionalità e di capacità/complessità cognitive e rappresentazionali. L'essere umano deve trovarsi all'apice di questa che, per usare l'espressione di Dennett, è una sorte di "*torre della generazione e della verifica*"[129].

Si possono riconoscere, quindi, al piano più basso le "creature darwiniane" dotate di una intenzionalità semplice e automatica del tipo "chiave-serratura"[130]. Tali organismi sono il risultato della selezione darwiniana che ha permesso solo ai "progetti naturali" più riusciti, resistenti ed efficienti di sopravvivere. Organismi di questo tipo sono molto semplici, rigidamente determinati e cablati nelle loro modalità di interazione con l'ambiente (batteri, virus, organismi unicellulari e pluricellulari di vario tipo, piante, insetti, ecc.).

Il livello immediatamente successivo include quegli organismi che presentano un fenotipo plastico e che non sono rigidamente determinati nel loro cablaggio interno fin dalla nascita. Ciò significa che, mediante l'interazione con l'ambiente, essi possono portare a termine il proprio sviluppo e riprogettarsi parzialmente sulla base dell'esperienza e degli effetti del loro comportamento. In seguito a un lungo, costante, processo di addestramento e di "formazione" da parte dell'ambiente questi organismi, che Dennett indica con il termine "creature skinneriane", essendo capaci di apprendimento per prove ed errori e mediante condizionamento operante[131], sono in grado di adottare trucchi e mosse intelligenti che possono favorire la loro sopravvivenza e che non dipendono dal loro patrimonio genetico.

---

[129] D. Dennett, *La mente le menti. Verso la comprensione della coscienza*, BUR, 2000, pag. 95-108.

[130] Il termine "intenzionalità", se andiamo alla ricerca della sua origine semantica nella filosofia scolastica medioevale, indica il riferirsi al qualcosa, in special modo mediante la sua percezione e rappresentazione, e deriva dall'analogia con l'arciere che punta l'obiettivo (*intendere arcum in*). In questo senso si può dire che la chiave si "riferisce" e "intenziona" la serratura e, ovviamente, che la serratura "intenziona" la chiave. L'intenzionalità a questo livello è ovviamente priva di qualsiasi connotazione cosciente e può riferirsi anche ad enti inanimati. Esempi di questo tipo sono anche i "neurotrasmettitori" sinaptici. Ogni sistema intenzionale è soggetto all'"inganno", in questo senso la "morfina", suscitando reazioni elettro-chimiche simili a quelle dell'endorfina, "inganna" i recettori sinaptici.

[131] Dato che già l'Associazionismo filosofico (D. Hume) nel XVIII secolo, il Behaviorismo nella prima metà del XX e il Connessionismo alla fine di questo stesso secolo hanno sottolineato l'importanza di questa modalità di apprendimento generata dalla creazione stocastica di legami e di associazioni di vario tipo, Dennett chiama questo tipo di apprendimento, dalle iniziali delle tre correnti teoriche citate, "apprendimento ABC".

Il grado successivo è rappresentato dalle "creature popperiane" che, non solo apprendono, ma sono in grado di preselezionare anticipatamente una serie di strategie comportamentali adatte ad un certo scopo. Questa capacità di filtro aumenta l'efficienza e le possibilità di sopravvivenza dell'organismo e consente di risparmiare tempo ed energie evitando il rischio di morire in tentativi inutili. Le creature popperiane, cioè, sono capaci di rappresentare internamente una situazione problematica e di utilizzare queste informazioni per scartare anticipatamente le azioni più stupide e inefficaci. La mente di queste creature "simula" le azioni possibili e ne anticipa gli esiti. È ovvio che l'intenzionalità e le capacità cognitive, rappresentazionali e di "lanciarsi nel futuro" che dimostrano le "creature popperiane" è maggiore di quella dimostrata dalle "creature skinneriane" e, soprattutto, di quelle darwiniane, ma è altrettanto evidente che questi passaggi evolutivi si strutturano e dipendono gli uni dagli altri. Inoltre se è vero che gli esseri umani sono "creature popperiane", è anche vero che questa caratterizzazione non è specificamente umana dato che molti altri animali (mammiferi, uccelli, rettili e persino pesci) presentano queste abilità e sono in grado di usare l'informazione che captano dall'ambiente per preselezionare le proprie opzioni comportamentali prima di lanciarsi all'azione.

Ciò che, sostiene Dennett, rende unico l'essere umano e che è a fondamento del suo essere "persona", ossia agente consapevole dei suoi atti intenzionali, deriva dalla capacità di utilizzare, inventare e interiorizzare strumenti e, dato che tali strumenti sono per lo più prodotti sociali e culturali, l'uomo è il prodotto dell'interazione sociale e della cultura. In maniera assolutamente identica a Vygotskij (e a Bruner) l'interiorizzazione del segno linguistico e di altri strumenti cognitivi permette all'uomo di percorrere una linea evolutiva prettamente culturale che lo rende capace di "liberarsi" in maniera potente dalle sue limitazioni e predisposizioni biologiche. Certo è che, affinché si possano verificare queste ristrutturazioni cognitive fondate sull'interiorizzazione del segno, il cervello umano deve presentare una forte plasticità e un alto grado di modalità rappresentazionali e di altre abilità cognitive che, in ultima analisi, possono essere ricondotte alla predisposizione genetica, ma ciò non modifica il fatto che l'uomo sia sostanzialmente il prodotto dell'interazione socio-culturale e dell'interiorizzazione del segno. L'uomo è quindi una "creatura gregoriana" che, attraverso l'interiorizzazione del segno linguistico mediato culturalmente, ha potuto ricablare e potenziare il suo

cervello (l'*hardware* parallelo di cui è stato dotato dall'evoluzione naturale) e costruire narrativamente un proprio sé che si presenta come una macchina virtuale seriale[132].

Il discorso di Dennett è importante dal punto di vista pedagogico perché ci fa interrogare sul senso ultimo del processo educativo: se, infatti, l'intenzionalità è alla base del progetto pedagogico è altrettanto vero che il suo fine è la formazione della "persona". Nell'ottica di Dennett la persona appare come una costruzione narrativa mediata dal segno e dalla cultura ma, come è stato detto, in tale processo l'educazione può e deve svolgere un ruolo fondamentale. Si può concludere, quindi, che dal punto di vista della prospettiva teorica delineata da Dennett l'impresa pedagogica assume su di sé la piena responsabilità etica della formazione armonica dell'individuo-soggetto-persona. Tale impresa di "costruzione", infatti, si costituisce sulla base di "progetti" e "intenzioni" educative e formative che agiscono in profondità nel determinare le caratteristiche future della "persona". La formazione, perciò, dovrebbe non solo "strutturare" (programmare?) la persona, ma altrettanto potentemente dovrebbe impegnarsi nello sviluppare quelle abilità sociali e metacognitive che sono a fondamento della consapevolezza critico-riflessiva dell'individuo e che sole lo fanno essere autenticamente "persona". Solo se si riconosce, da un lato, la fragilità e il carattere costruttivo dell'essere persona e, dall'altro, l'unicità propria dell'essere umano di essere consapevole dei propri (e altrui) atteggiamenti proposizionali e intenzionali, è possibile pensare a una pedagogia e a un'educazione autenticamente rivolta alla formazione per l'autonomia e l'emancipazione dell'educando.

6. *Memi*, reti e legame sociale.

In questo contesto fa la sua comparsa l'altro elemento importante ai fini del discorso pedagogico cui si è accennato in precedenza, ossia il concetto di *meme*. Dennett trae il concetto di *meme* dal biologo evolutivo Richard Dawkins (1941) che per primo lo introdusse nel 1976 nel suo fortunato volume "*Il gene egoista*"[133]. Secondo Dawkins sul

[132] Dallo psicologo Richard Gregory che, secondo Dennett, ha riconosciuto negli strumenti dei generatori di "intelligenza potenziale" e dei mezzi di rappresentazione simbolica e di "verifica" delle "mosse intelligenti".

[133] Cfr. in: R. Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente,* Mondadori, 2009. Attualmente il termine è largamente usato in diversi campi di studio che includono, tra gli altri, la socio-biologia, la sociologia e la psicologia. Lo studio dei *memi* e della loro diffusione ha dato vita anche a una

piano biologico "*un gene può essere considerato come un'unità che sopravvive passando attraverso un gran numero di corpi successivi*"[134]; il gene è sostanzialmente "egoista" perché mira esclusivamente alla sua sopravvivenza e non a quella dei "veicoli" che lo trasportano (i corpi). Tale sopravvivenza intergenerazionale si ottiene mediante dei processi di replicazione e copiatura (uno dei quali è la riproduzione sessuale) che consentono al gene di "trasferirsi" da un veicolo ad un altro. Allo stesso modo, e in senso niente affatto metaforico, secondo Dawkins i *memi* sono l'equivalente culturale dei geni; essi, cioè, sono unità informazionali capaci di (auto-)replicarsi e di passare da un cervello ad un altro e di trovare delle realizzazioni materiali e dei supporti di altro genere (libri, cd, computer, quadri, ecc.) che fungono da veicoli memici attraverso i quali molte menti vengono "parassitate".

Il *meme,* in altre parole, si presenta come l'unità base della trasmissione culturale che si realizza attraverso un processo che, in modo generico, può essere indicato con il termine "imitazione". Scrive Dawkins:

"… tutte le forme di vita evolvono attraverso la sopravvivenza differenziale di entità che si replicano. […] Io credo che un nuovo tipo di replicatore [oltre al gene] *sia emerso di recente proprio su questo pianeta. Ora dobbiamo dare un nome al nuovo replicatore, un nome che dia l'idea di un'unità di trasmissione culturale o unità di imitazione. 'Mimeme' deriva da una radice greca che sarebbe adatta, ma io preferirei un bisillabo dal suono affine a 'gene': spero perciò che i miei amici classicisti mi perdoneranno se abbrevio mimeme in meme. [...] Esempi di memi sono melodie, idee, frasi, mode, modi di modellare vasi o costruire archi. Proprio come i geni si propagano nel pool genico saltando di corpo in corpo tramite spermatozoi o cellule uovo, così i memi si propagano nel pool memetico saltando di cervello in cervello tramite un processo che, in senso lato, può essere chiamato imitazione".* [R. Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, Mondadori, 2009, pag. 201].

La definizione di *meme* di Dennett, che si richiama esplicitamente a Dawkins, ha una connotazione più cognitiva che tende ad assimilare i *memi* alle "idee complesse"

"scienza" o, meglio sarebbe dire, una "protoscienza", che ha preso il nome di "memetica". La memetica è lo studio semi-formale e interdisciplinare dei *memi*; essa studia i modelli evolutivi sul trasferimento di informazioni, di conoscenza e delle preferenze culturali basati sul concetto di *meme*. La memetica adotta un approccio di ricerca di tipo sistemico e socio-cognitivo. Essa applica concetti mutuati dalla teoria dell'evoluzione (in modo particolare la genetica delle popolazioni) alla cultura umana. Cerca di spiegare fenomeni estremamente controversi, come la religione, i sistemi politici e le "mode", usando dei modelli matematici. L'analogia tra *meme* e gene, però, suscita molte perplessità e scetticismi, soprattutto perché non è ancora chiaro quale sia l'unità *meme* di base, né i modi in cui bisogna opportunamente pensare questa replicazione, né, tanto meno, è possibile eseguire verifiche sperimentali accurate.

[134] Cfr. in: R. Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, Milano, Mondadori, 2009, pag. 28.

della tradizione filosofica empirista. In quest'ottica i "*memi*" possono essere immagazzinati in distinte unità di memoria (circuiti di neuroni, variazione di soglia di scarica sinaptica, ecc.) e rappresentati secondo molteplici modalità simboliche (scrittura, pittura, simboli, fumetti, musica, ecc.) o realizzazioni fisiche (un arco è anche il *meme*/idea che esprime) che ne consentono anche la diffusione e l'apprendimento culturale.

In ogni caso, sia per Dawkins sia per Dennett, i *memi* sono vere e proprie "forme di vita" o, meglio, costituiscono le unità di replicazione di base da cui si sviluppa ed evolve la "vita" culturale. È la capacità di replicarsi che definisce i geni e i *memi* quali forme di vita. L'evoluzione culturale, perciò, segue gli stessi principi darwiniani dell'evoluzione genetica (varietà fenotipica iniziale[135], eredità/replicazione - mutazione e adeguatezza differenziata all'ambiente che funge da selettore), ma i due processi, pur connessi (dato che l'esistenza dei *memi* dipende dalla capacità del cervello di servire da "nicchia ecologica" e da "brodo di coltura" per i *memi*), seguono linee evolutive distinte e a volte in contrapposizione l'una con l'altra (ad esempio il *meme* "celibato", adottato dai preti, potrebbe favorire la diffusione dei "*memi* della "fede" ma certo non favorisce la sopravvivenza dei geni del sacerdote). Inoltre l'evoluzione culturale è infinitamente più rapida di quella genetica perché i *memi* possono utilizzare una grande quantità di modi per replicarsi e propagarsi e tale varietà facilita le alterazioni e le "mutazioni". Il processo di replicazione, infatti, genera spesso degli errori di copiatura e/o delle variazioni inedite del fenotipo memico che possono risultare "adatte" al contesto culturale e rimanere poi stabili per lunghi periodi. In modo analogo a ciò che avviene per i geni, i *memi* non sono isolati ma si associano in gruppi (*pool*), ossia ad altri *memi* compatibili con i quali costituiscono delle unità più grandi (ad esempio il *meme* "Dio" spesso si trova associato al *meme* "vita dopo la morte" o a quello di "peccato"). Una cultura intera, in questo senso specifico, può essere intesa come un "brodo di coltura" dove prolificano, replicandosi, e si generano, attraverso mutazioni continue, i *memi.* Il fatto che i *memi* risultino agglomerati in *pool*, coevolvano e si rafforzino

[135] Stessi *memi* possono essere "rappresentati" in modi diversi e alternativi utilizzando un'ampia varietà di sistemi simbolici, grafici, linguistici, ecc. Inoltre ogni "mente" può aggiungere o togliere qualche elemento al complesso di *memi* originario costituito, ad esempio, da una teoria scientifica, una melodia, un dipinto, ecc., che è formato da molteplici unità memiche più piccole. In questo senso, perciò, tali rappresentazioni "alternative" riconducibili tutte però alla stessa unità memica possono essere considerati dei "fenotipi" dei *memi*.

vicendevolmente è di estremo interesse perché da questo punto di vista le teorie scientifiche, le sinfonie, gli stessi paradigmi scientifici e pedagogici e persino culture intere possono essere intese come unità memiche che si trasmettono da una generazione all'altra nel corso del tempo attraverso i processi di inculturazione, socializzazione, istruzione e formazione di cui ci siamo occupati. Anzi questa caratteristica "associazionistica" dei *memi* concorre potentemente ad aumentare le possibilità di sopravvivenza del singolo *meme*, la stabilità del *pool* memico e la fedeltà di replicazione nel corso del tempo.

Pensare ai paradigmi, alle teorie scientifiche o anche alle credenze religiose, come a complessi di *memi* interrelati che coevolvono, significa in pratica poter applicare molte delle conclusioni cui siamo giunti nelle pagine precedenti per la teoria dei *memi*; ciò, ovviamente, è rilevante soprattutto sul piano pedagogico perché l'insegnamento-apprendimento si definisce in questa prospettiva come il tentativo esplicito e intenzionalmente impegnato per la "replicazione" e per la diffusione di alcuni tipi di *memi* nella mente degli allievi, al fine di condizionarne i comportamenti e la struttura cognitiva e emotiva. Di questi *memi* oggetto dell'istruzione e della formazione scolastica si riconosce l'alto valore culturale intrinseco sia per le possibilità/abilità che possono dischiudere all'educando in termini di conoscenze e competenze cognitive e disciplinari, sia per ciò che riguarda la formazione della persona nel suo rendersi capace di intenzionalità consapevole e critico-riflessiva sia, infine, per l'utilità sociale e il mantenimento della coesione del gruppo. Scrive R. Dawkins:

"Io suppongo che i complessi di memi coadattati evolvano nello stesso modo dei complessi dei geni coadattati. La selezione favorisce i memi che sfruttano a proprio vantaggio l'ambiente culturale. Questo ambiente culturale consiste di altri memi che vengono a loro volta selezionati. Il pool di memi si trova quindi ad avere gli attributi di una serie evolutivamente stabile che i nuovi memi fanno fatica a invadere". [Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, Mondadori, 2009, pag. 208].

In questo contesto, per motivi che saranno più chiari nella seconda parte di questo lavoro, occorre sottolineare come la sopravvivenza di un *meme* dipenda in modo particolare dalla sua "fecondità" e dalla "fedeltà" di copiatura piuttosto che dalla "longevità" del singolo veicolo e del singolo *meme*. È chiaro, infatti, che il complesso di *memi* che costituiscono, ad esempio, la mente del singolo individuo, per quanto quest'ultimo possa avere una vita lunga, cesseranno di esistere con la sua morte, mentre

se un *meme* risulta fecondo e riesce a replicarsi in innumerevoli menti e a passare da una generazione all'altra (per apprendimento, istruzione, inculturazione, esperienza, addestramento, ecc.), allora le sue possibilità di sopravvivenza aumentano esponenzialmente. Un *meme*, come un gene, è potenzialmente immortale ma dipende per la sua sopravvivenza dai veicoli fisici che lo supportano. Tra questi veicoli, ovviamente, la mente umana è la principale fonte di replicazione e di diffusione dei *memi* dato che tutti gli altri supporti fisici (banche dati, pc, nastri magnetici, libri, cd, pellicole, ecc.) sono comunque dipendenti dalle capacità cognitive degli esseri umani. Ma anche ammesso che un *meme* sia un buon replicatore e che riesca a colonizzare molte menti, è necessario che la "copia" sia il più possibile fedele all'originale altrimenti l'unità memica può disgregarsi in breve tempo.

A detta di Dawkins e di Dennett i *memi* non sono replicatori ad alta fedeltà, nel senso che la loro replicazione/diffusione nella mente degli individui è soggetta a variazioni di diverso genere che dipendono dalla manifestazione "fenotipica del *meme*", ossia dall'interpretazione, dalla rappresentazione simbolico-linguistica e dalla "traduzione" specifica che l'individuo realizza e immagazzina in memoria nella sua mente. In questa prospettiva, a mio avviso, la replicazione dei *memi* può essere ricondotta e assomiglia in modo rilevante a un processo di traduzione/interpretazione. Infatti il rapporto tra "testo" e "metatesto" nella traduzione, nella quale rientrano a pieno titolo anche la parafrasi, l'imitazione e la trasmutazione[136], presenta lo stesso legame di "fedeltà/innovazione" che caratterizza il rapporto tra un *meme* e le sue copie. Lo stesso concetto di "fedeltà", come si vedrà nei capitoli successivi, è un elemento fondamentale della riflessione sulla traduzione che ci consente, anche se in modo approssimativo, di raffigurare concretamente il trasferimento di conoscenze da una generazione all'altra (cfr. Cap. V, paragrafo 3) e da una mente all'altra (cfr. Cap. VI, paragrafi 2,3,4) nei termini di una "replicazione/traduzione" di contenuti culturali ricorrenti, ossia proprio come Dawkins e Dennett immaginano avvenga la replicazione dei *memi*. Occorre precisare che non tutti i *memi* hanno lo stesso grado di sopravvivenza e uguale successo nel replicarsi e nel diffondersi nel *pool* memico della cultura o della mente di un individuo. In modo del tutto simile a ciò che avviene per i geni, i *memi* sono in

[136] Secondo il linguista R. Jakobson la trasmutazione è una forma di traduzione che si ottiene attraverso la "trasposizione" da una forma simbolico-espressiva ad un'altra, ad esempio dal romanzo alla sua realizzazione teatrale o filmica, o dalla pittura alla poesia, ecc. Cfr. Cap. V, paragrafo 1.

competizione tra loro per la sopravvivenza che, come si è visto, dipende dalla capacità di replicazione e di fedeltà. La competizione dei *memi* riguarda la possibilità di colonizzare e di scalzare i concorrenti dal loro ambiente più specifico, cioè, le menti e i cervelli umani che presentano dei precisi limiti di memoria (non si può conoscere tutto) e di tempo (non si possono pensare ed avere troppe idee contemporaneamente). In queste condizioni solo alcuni *memi* riusciranno a replicarsi e a "parassitare" le strutture cerebrali, mentre altri risulteranno meno capaci di fissarsi nella mente e si estingueranno.

Direttamente legata a questa idea della lotta darwiniana tra i *memi* è l'analogia che Dawkins e Dennett instaurano tra i *memi* e i virus. I *memi,* infatti, sembrano agire come veri e propri agenti patogeni intenti a parassitare le menti dell'ospite e a colonizzare, replicandosi, la memosfera (equivalente culturale della biosfera).

Tale analogia è da intendersi in senso letterale per cui, come i virus, infettando le cellule, ne "modificano" la funzione e la struttura facendone dei centri di produzione di copie di se stessi, i *memi,* parassitando il cervello e la mente dell'ospite, ne modificano contemporaneamente l'architettura neuronale, potenziandone in alcuni casi le capacità cognitive. L'analogia diventa ancora più stringente se non si pensa solo ai virus, che notoriamente hanno degli effetti negativi per la salute, ma a vari altri tipi di parassiti molti dei quali sono necessari alla nostra sopravvivenza e benefici, come i batteri dello stomaco, o "neutri", come quei micro organismi che abitano la pelle. Allo stesso modo esistono *memi* che, secondo parametri umani, concorrono a sensibilizzarci verso quei tre principi che secondo J. Bruner costituiscono l'obiettivo e il fondamento dell'educazione, ossia il "*Vero, il Bello e il Bene"*[137]*,* ma anche *memi* neutri oppure potenzialmente negativi per la sopravvivenza, moralmente discutibili, manifestamente falsi, esteticamente disgustosi, ecc. I *memi*, come i geni, sono "egoisti": in questo senso la fortuna e la sopravvivenza di un *meme* non dipende necessariamente dalla sua razionalità, dalla fondatezza scientifica, dalla bellezza, ecc., ma dalla capacità di replicarsi e di parassitare più menti possibili. Questo fatto spiega egregiamente molte dinamiche sociali connesse, ad esempio, al sorgere improvviso delle mode, alla diffusione di modi di dire e di abitudini o al perdurare di superstizioni o idee abiette come il razzismo e l'antisemitismo, e spiega altrettanto bene i fenomeni connessi al

[137] Cfr. in: J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Milano, Feltrinelli*,* 2007, pag. 99-112.

diffondersi e al perpetuarsi delle idee scientifiche, ai valori etici più alti e condivisibili, capaci di rinsaldare i legami sociali e variamente connessi alla tradizione culturale (filosofica, letteraria, artistica ecc.) di un popolo.

Sarà chiaro a questo punto in che senso la teoria dei *memi* abbia una grande rilevanza dal punto di vista pedagogico. I *memi* infatti, come si è già detto, essendo dei contenuti mentali di vario genere che incidono in maniera complessa sul comportamento (individuale e sociale) e sulla costituzione cognitiva e affettivo-volitiva delle persone, in buona parte sono costituiti proprio da tutto quel complesso di conoscenze e abilità veicolate dall'insegnamento-apprendimento. L'"imitazione", la modalità di replicazione dei *memi* genericamente individuata da Dawkins, può essere intesa in modo più specifico come il processo educativo nelle sue diverse declinazioni (inculturazione, istruzione, formazione) e, ovviamente, tale termine richiama subito alla mente le considerazioni di Kuhn sul modo attraverso il quale si forma e viene formato il ricercatore nell'ambito di un paradigma scientifico.

Inoltre i *memi* non sono nulla di diverso da quegli "strumenti" e "protesi" mentali di cui si è già ampiamente discusso seguendo le teorie di Vygotskij, di Bruner e di Dennett e nei confronti dei quali si è riconosciuta la dipendenza dello sviluppo cognitivo umano e della stessa formazione del sé. Tant'è che Dennett sostiene esplicitamente che:

"La trasformazione di un cervello umano causata dalla infestazione di memi costituisce una modificazione profonda delle competenze di quell'organo. […] La coscienza umana è essa stessa un enorme complesso di memi (o più esattamente, di effetti provocati dai memi nel cervello) che si può comprendere egregiamente pensando al funzionamento di una macchina virtuale 'neumanniana' implementata sull'architettura parallela di un cervello che non era progettato per attività del genere." [D. Dennett, *Coscienza. Che cos'è,* Laterza, 2009, pag. 236-237].

Dal punto di vista pedagogico occorre profondere ogni attenzione e cura ai *memi* che vengono implicitamente o esplicitamente "trasmessi" agli allievi, ma ancora di più è necessario sviluppare in loro la capacità critico-riflessiva di discernere tra i vari tipi di *memi* in modo tale che possano evitare di farsi condizionare da quelli potenzialmente più distruttivi, razionalmente meno sostenibili ed eticamente più discutibili. Se, infatti, come si è detto, un *meme* ha tanto più successo quanto più mostra di essere capace di replicarsi fedelmente e di diffondersi tra la popolazione condizionandone credenze e comportamenti, si comprende come dal punto di vista pedagogico e educativo i *memi*

"disciplinari", "solidali" e i valori etico-pratici che tengono unito il gruppo sociale sono costantemente messi in forse dalla grande capacità di replicazione e di diffusione di alcuni *memi* "consumistici" e "neo-liberisti", veicolati dal bombardamento mediatico dei mezzi di informazione di massa e in grado di colonizzare le coscienze e la costruzione della stessa identità personale. Per non parlare dei *memi* autodistruttivi, xenofobi, razzisti, antisociali oppure nichilisti (nel senso precisato nel Cap. III, paragrafo 1), che sembrano avere un'attrattiva particolare soprattutto per gli adolescenti e che, come insegna Sigmund Freud, presentano un fascino psicologico particolare che va "*al di là del principio del piacere*" ed è legato alla "pulsione di morte".

Il godimento perverso insito nel comportamento deliberatamente irrazionale, volto a sfidare la morte e le regole riconosciute, è tipico della nostra società consumistica in cui il futuro ha perso il suo carattere di promessa messianica e di redenzione assumendo i caratteri dell'indeterminatezza liquida, dell'implosione del senso e della minaccia. Abbiamo già preso in considerazione questi temi a proposito dei vettori pedagogici, della post-modernità e dell'analisi svolta da Galimberti riguardo l'idea di futuro come promessa di progresso e di redenzione, sia nella sua declinazione religiosa giudaico-cristiana sia in quella laicizzata secondo le direttrici della scienza, dell'utopia e della rivoluzione (cfr. Cap. III, paragrafi 1 e 2). Qui si tratta di fare un passo ulteriore: partendo dal principio costruttivista che la cultura è una costruzione sociale e dal suo corollario che "*gli uomini non hanno mai abitato il mondo, ma sempre e solo la descrizione che di volta in volta il mito, la religione, la filosofia, la scienza hanno dato del mondo"*[138], si può concludere che i *memi*, parassitando e costruendo la mente, sono alla base di queste descrizioni e della stessa cultura. È opportuno precisare che i *memi* non hanno solo una valenza cognitiva (non sono solo cose che si sanno e che si credono) e pragmatica (modi di dire, di comportarsi, di relazionarsi, ecc.), ma anche emotiva, dato che i primi due aspetti condizionano e intervengono a modificare gli atteggiamenti, i desideri, la volizione e le componenti emozionali del sé. Agire sui *memi* significa, perciò, agire sulla mente e di conseguenza sui comportamenti e sulla cultura nel suo complesso; ma ciò, a ben vedere, è propriamente quello che fanno la riflessione pedagogica e l'educazione. Inoltre ciò significa che in buona parte la crisi post-moderna, derivante dal prevalere di un atteggiamento nichilista tipico della società

[138] U. Galimberti*, L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008, pag. 15.

liquida, è il risultato del prevalere sul piano globale dei "*memi* egoisti" di contro a quelli "solidali" e del cambiamento generale di prospettiva nei confronti della vita e del futuro.

Il filosofo e psicoanalista Miguel Benasayag e lo psichiatra Gerard Schmit hanno scritto un interessante libro nel 2003, "*L'epoca delle passioni tristi*"[139], da cui possiamo trarre importanti elementi per chiarire la questione che abbiamo ora preso in esame. Costoro, svolgendo il loro lavoro e confrontandosi con i propri colleghi, hanno constatato che da un lato la richiesta di aiuto da parte di persone, famiglie e comunità intere che lamentano disturbi e sofferenza psichiche è in costante aumento; dall'altra psicologi, educatori e assistenti sociali rimangono sempre più disorientati perché non riescono a intervenire con un opportuno *set* di conoscenze e di strumenti terapeutici e pedagogici. Questi problemi e sofferenze psichiche, infatti, non derivano da disturbi e patologie specifiche ma sembrano essere di tipo nuovo, e i tecnici della clinica non sono stati formati per affrontarli. Questa sofferenza si origina da una crisi socio-culturale che investe vari aspetti della vita individuale e collettiva delle persone.

Occorre perciò prima di tutto comprendere il senso profondo di questa crisi, che in linea generale consiste nella fine delle certezze metafisico-ontologiche e etiche e in un cambiamento di segno del futuro: si passa dal futuro inteso come promessa e come continuo progresso al futuro inteso come minaccia, caratterizzato dall'incertezza e da pericoli pressanti riguardo la sicurezza personale, le catastrofi naturali, il lavoro, la vita famigliare ed ogni aspetto della vita pubblica e privata. Tutto ciò comporta sul piano psicologico il formarsi di uno stato d'ansia e d'angoscia che, legandosi al senso di precarietà e di impotenze, spinge ad adottare atteggiamenti di sfida e comportamenti irrazionali oppure paralizza l'azione, induce alla fuga consumistica nel *divertissement* e si risolve nella rinuncia nichilista all'impegno per il futuro. In altre parole la mancanza di un futuro come promessa, circoscrivendo la "progettazione" dell'avvenire al godimento immediato, arresta il desiderio all'assoluto presente.

Paradossalmente la caratteristica principale della "macchina virtuale neumanniana", creata dall'azione dei *memi*, che consiste nella capacità di proiettarsi intenzionalmente nel futuro, di prevedere l'avvenire e di costruire "nuovo senso", a causa della crisi culturale, ossia dell'azione virulenta di altri *memi*, attualmente non gode di grande favore, almeno nelle sue declinazioni "utopiche". Ciò significa che c'è la tendenza a

[139] Cfr. in: M. Benasayag; G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009

mettere da parte, più o meno consapevolmente, proprio le abilità che rappresentano il fulcro dell'unicità della mente umana e dell'essere autenticamente "persona".

In ciò consiste il prevalere delle "passioni tristi" (espressione ripresa da B. Spinoza) nel contesto culturale attuale che genera nel singolo quel tipo inedito di sofferenza psichica, per cui "*la crisi non è nel singolo quanto il riflesso nel singolo della crisi della società*"[140]; tale crisi si presenta non come una fase temporanea ma come stato perenne e "normale" dell'esistenza. Come si è già detto, si è passati dal mito dell'onnipotenza dell'uomo come costruttore della storia, al mito della totale impotenza nei confronti della complessità del mondo. Tale consapevolezza post-moderna della inconsistenza degli assoluti e della mancanza di punti fermi porta spesso gli insegnanti ad essere gli inconsapevoli propagatori dei *memi* della crisi. Spesso nella mente di coloro che vogliono aiutare i giovani domina l'idea-*meme* di un futuro minaccioso nei confronti del quale occorre essere preparati, contando sulle proprie capacità e competenze. Ecco allora che genitori ed educatori cercano di fornire ai ragazzi tutti gli strumenti cognitivi, comportamentali ed emotivi necessari per affrontare i problemi che la vita può riservare loro.

In questa prospettiva si finisce per veicolare il messaggio che il futuro è carico di minacce e che ciò che si impara e si insegna deve essere "utile" ed "efficace" per arginare i possibili pericoli. Il fatto è che, se si lotta per "emergere" e per "sopravvivere", si insegna ad essere essenzialmente individui e, prima o poi, si finisce per essere contro qualcuno. Gli allievi percepiscono più profondamente di quanto si pensi questo stato di cose e, in maniera più coerente dei loro insegnanti, ne traggono le estreme conseguenze: se tutto è aleatorio, se non ci sono certezze di alcun genere, se l'impegno profuso è assai probabile che non sarà ricompensato, allora perché affannarsi? Perché non godere subito di tutto quello che è possibile ottenere senza fare progetti a lunga scadenza?

È in questa situazione culturale generalizzata che i *memi* del nichilismo passivo, della rinuncia oppure, per converso, degli atteggiamenti fideistici, dal nazionalismo estremo, al razzismo, dall'intolleranza religiosa alla violenza xenofoba, trovano il loro brodo di coltura più idoneo e si replicano come virus parassitando le giovani menti; nello stesso tempo gli educatori perdono la loro autorità, perché se tutto è incerto anche

[140] U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008, pag. 25.

l'autorità va negoziata e giustificata volta per volta. Sempre più di frequente, infatti, la relazione con l'insegnante e i genitori è percepita dagli allievi come simmetrica. Chi ha responsabilità educative spesso è costretto a giustificare le proprie scelte nei confronti dei giovani che si sentono in diritto di accettare o di rifiutare. La messa in crisi del principio di autorità, però, si risolve di sovente non in forme libertarie di emancipazione ma nell'autoritarismo (la chiusura preventiva a qualsiasi disponibilità di dialogo e di transazione) e/o nella seduzione commerciale [141].

Anche la strategia dell'educazione basata sulla "minaccia" è fallimentare: armare i ragazzi per fronteggiare i "pericoli" e le avversità, oltre a risultare una strategia che alla lunga disgrega la compagine sociale, sembra quasi un invito a sfidare quegli stessi pericoli. Molte delle campagne di informazione contro le droghe, l'AIDS, gli incidenti, ecc., a volte sono fallimentari perché, attribuendo a queste pratiche il fascino del proibito, finiscono per aumentarne l'attrattiva. La "pulsione di morte" di Freud, cui si è accennato, ci spiega questa apparente contraddizione. Per gli adulti che usano "le minacce" la vita ha i connotati del rischio e della lotta e quindi bisogna armarsi per la sopravvivenza; in questi contesti il desiderio è qualcosa da riservare al futuro in periodi più propizi. Ma questo è un errore fatale "*perché solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro"*[142].

La nostra società, purtroppo, fa l'apologia delle voglie, non del desiderio che è cosa assai differente: le voglie sono desideri formattati e normalizzati per cui *"le persone non trovano ciò che desiderano e si contentano di desiderare ciò che trovano*"[143]. Ritroviamo qui il concetto di "inedito possibile" e il principio di speranza a fondamento dell'agire educativo di Freire, ma anche il concetto direttamente connesso con il

[141] Il principio di autorità, a differenza dell'autoritarismo, si fonda sulla condivisione di un principio comune o fine a cui, chi partecipa alla relazione (genitore-figlio, insegnante-allievo), si sottomette. La contestazione dell'autorità nel contesto attuale di crisi non ha nulla a che fare con l'"emancipazione" dei movimenti contestatari verificatisi in anni recenti. Le nostre società, infatti, sono caratterizzate da una logica di scambio e dall'individualismo esasperato che accetta come autorità solo il successo e il potere, valutati all'interno dell'universo delle merci. Tali *memi* sono diffusi continuamente da pubblicità e comprovati dalle notizie di cronaca che attribuiscono il massimo valore alla ricchezza e a parametri economicistici. In questo modo le relazioni interpersonali si strutturano secondo criteri utilitaristici: ciò ha prodotto il passaggio da una società fondata sul principio di autorità ad una fondata sul senso della precarietà e dell'insicurezza.

[142] Cfr. in: M. Benasayag; G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009, pag. 63.

[143] Citazione di Guy Debors in: M. Benasayag; G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009, pag. 63.

pensiero narrativo, e quindi con la costruzione del sé, della "congiuntivizzazione" di cui parla Bruner[144].

A conclusione di questo discorso occorre sottolineare come, se l'impegno della riflessione pedagogica e dell'educazione è quello di risolvere la crisi attuale, allora, adottando la teoria dei *memi*, occorre trovare un sistema per far prevalere la replicazione dei "*memi* positivi" contro il propagarsi di quelli negativi. Assodato, infatti, che i *memi* condizionano il comportamento individuale e sociale, che possono potenziare le abilità cognitive, che intervengono nella costruzione del sé e che si comportano e si propagano come virus colonizzando quante più menti possibile, la "missione" educativa sembra proprio profilarsi come il tentativo di sollecitare la prolificazione dei *memi* "solidali" cui attribuiamo un alto valore culturale, etico e sociale.

L'impegno educativo, però, si rivolge soprattutto a produrre nell'allievo le necessarie capacità critiche e riflessive in grado di renderlo soggetto-persona responsabile delle proprie scelte; il che, nell'ambito della teoria dei *memi*, può esprimersi dicendo che occorre dotare gli allievi di un *set* di conoscenze e di competenze cognitive in grado da fungere da "anticorpi" nei confronti dei virus mentali più pericolosi e distruttivi.

La capacità umana di sfuggire al determinismo genetico, grazie alla plasticità fenotipica e all'evoluzione memetica (culturale), fa tutt'uno con la possibilità di sfuggire all'altrettanto invadente determinismo culturale, grazie alla "coscientizzazione" e alla formazione di un opportuno senso critico. Il decondizionarsi, e eventualmente l'"immunizzarsi" nei confronti dei *memi,* che pure hanno concorso a strutturare la mente e il sé, costituiscono il potere più grande posseduto dall'essere umano che ne definisce la libertà e la capacità di rendersi protagonista intenzionale e consapevole del proprio progetto esistenziale. Tuttavia l'evoluzione culturale ci ha reso quello che siamo, l'idea di un "cervello nudo" è priva di senso. Inoltre il processo di "implementazione" e di "programmazione" socio-culturale della mente, anche se non mancano i rischi di epidemie di *memi* "egoisti" e "negativi", in maniera preponderante avviene attraverso la propagazione dei *memi* della solidarietà, della collaborazione, della conoscenza scientifica, artistica, ecc., i quali presentano un'alta capacità di replicazione e risultano estremamente longevi e resistenti nella competizione darwiniana con i *memi*

[144] Cfr. in: Appendice V. Cfr. anche in: Cap. V, paragrafo 3.

concorrenti. Queste considerazioni hanno una certa rilevanza anche per ciò che concerne la definizione della natura del legame sociale. Pensiamo, ad esempio, a R. Rorty secondo il quale (cfr. Cap. III, paragrafo 2) il legame sociale nasce dalle "speranze condivise" (felicità per i propri figli, libertà, possibilità di realizzazione, ecc.) e dall'avere un "vocabolario comune" (democrazia, libertà, parlamento, ecc.) in grado di raccontare come i sacrifici del presente saranno ricompensati dai successi futuri. È evidente che speranze, vocabolari e narrazioni nella prospettiva presentata sono *memi* che, replicandosi, si diffondono nella mente del gruppo e ne assicurano la cooperazione e l'unità; è altrettanto evidente che la principale agenzia che veicola questi *memi* sia la scuola e che l'educazione, formale e informale, costituisca la modalità principale di diffusione.

Inoltre, in modo analogo, i contenuti disciplinari che vengono insegnati e appresi a scuola sono stati selezionati per il loro valore culturale e/o di conoscenza "obiettiva" e fondata; personalmente, poi, provo una certa soddisfazione nel pensare che gli stessi *memi* che hanno parassitato e concorso a costruire la mente, ad esempio, di Platone e di Aristotele abbiano trovato una collocazione confortevole nella mia mente. In questa prospettiva l'idea di "tradizione" acquisisce, a mio avviso, un valore aggiunto e una connotazione più vitale. C'è qualcosa di confortante nel sapere che se si ha una buona idea-*meme* (una teoria scientifica, un capo di abbigliamento, una sinfonia, un romanzo, ecc.) essa potrà attraversare indenne i millenni ed essere ancora importante nella formazione delle nuove generazioni; non solo perché questa forma di immortalità, almeno in teoria, è nelle possibilità di ognuno, ma perché questa prospettiva ci permette di pensare in maniera più "concreta" alla teoria ermeneutica del "dialogo" e della comprensione come "fusione di orizzonti" e, nello stesso tempo, di raffigurarci la scuola e la formazione, rispettivamente, come il luogo e la modalità principale di questo incontro tra le menti.

L'educazione, del resto, è il processo mediante il quale ci si prefigge esplicitamente di operare un profondo cambiamento nella mente dell'allievo. Tale cambiamento ha il suo fulcro nel tentativo dell'educatore di far replicare e attecchire i *memi* delle specializzazioni disciplinari (le materie scolastiche e i contenuti didattici) nella mente dell'allievo. L'assunto del discorso pedagogico risiede nella possibilità concreta di operare un cambiamento globale (cognitivo, emotivo, relazionale, ecc.) partendo

dall'insegnamento-apprendimento (replicazione memica) di alcuni tipi di "contenuti" mentali: concetti, storie, *frame*, *script*, teorie, abilità cognitive e pratiche, valori, modi di comportamento, capacità di servirsi di vari sistemi di simboli e, in generale, tutto ciò che una cultura, in un dato momento storico e in un certo contesto socio-politico, ritiene importante che gli studenti conoscano.

L'insegnante in questa prospettiva si presenta come una sorta di "untore" che propaga il contagio dei *memi* "disciplinari" e ne facilita la propagazione nella memosfera. Questa delineata è molto più di un'analogia perché effettivamente i *memi*, come si è detto, si comportano come virus e ciò rende possibile studiare la diffusione delle idee con mezzi matematici. A tale proposito è interessante introdurre alcuni concetti tratti dalla "teoria della rete piccolo mondo".

La teoria delle reti rientra nel settore scientifico relativo alla "teoria della complessità" e studia matematicamente le caratteristiche formali delle entità che, essendo composte di vari elementi interagenti in relazione tra loro, possono essere considerate nella loro globalità delle unità. Reti di questo tipo sono le architetture neuronali del cervello, le catene alimentari, *internet*, il *Web*, gli aeroporti, le reti sociali, ma obbediscono alle stesse leggi formali anche le epidemie virali, i processi economici, la diffusione delle idee e delle mode e moltissimi altri fenomeni fisici e culturali[145]. Per il nostro discorso, però, sarà sufficiente riferirsi a un tipo particolare di "rete piccolo mondo" che permette di considerare le caratteristiche concrete delle reti sociali e delle relazioni interpersonali e, collegandoci al discorso dei *memi*, fornisce una spiegazione interessante del modo in cui si sviluppa un'epidemia o si diffondono mode e/o idee

[145] In questo senso la teoria trova applicazioni in ambiti disciplinari diversissimi (biologia, sociologia, economia, informatica,ecc.) ma ciò non toglie che la sua costituzione originaria sia avvenuta in ambito matematico anche se alla sua formazione hanno concorso le intuizioni di sociologi e psicologi come gli americani Stanley Milgram (1933-1984) e Mark Granovetter (1943). La definizione matematica della teoria, nell'ambito della teoria dei grafi, è avvenuta con un articolo del 1998, *Collective dynamics of "small-world" networks*, *Nature*, 393, 1998, pp. 440-42, scaricabile dal sito: http://tam.cornell.edu/tam/cms/manage/upload/SS_nature_smallworld.pdf, scritto a quattro mani dall'australiano Duncan Watts (1971) e dall'americano Steve Strogatz (1959) che hanno ripreso e integrato le teorie del matematico ungherese Paul Erdos (1913-1996) con le intuizioni di Milgram e Granovetter. In maniera molto rozza si può dire che un "grafo" è una rappresentazione grafica di una qualche entità complessa costituita da più elementi interagenti; tali elementi costituiscono i punti di un diagramma tra i quali sono visivamente evidenziate le relazioni e le interconnessioni con linee e curve. Per questa sezione oltre che dell'articolo citato mi sono servito soprattutto del testo del fisico Mark Buchanan, *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano allo stesso modo,* Milano, Mondadori, 2009, che ricostruisce storicamente le varie fasi ideative della "teoria delle reti piccolo mondo" e ne analizza approfonditamente le varie tipologie, le caratteristiche e gli ambiti di applicazione, con dovizia di particolari e di esempi.

scientifiche. L'espressione "piccolo mondo"[146] si riferisce al fatto che tutti gli elementi della rete possono trovarsi in connessione tra di loro in un numero ridotto di passi, di solito non più di sei, a prescindere dal numero degli elementi che la compongono. In concreto, sul piano sociale, ciò significa che ogni abitante del nostro pianeta (più di sei miliardi di persone), attraverso una catena di conoscenze, è collegato con qualunque altro in un numero ridottisimo di passaggi[147]. In altre parole, nonostante la grandezza della rete sociale presa in considerazione, è come se tutti noi ci trovassimo in un piccolo paesino dove tutti, in un modo o nell'altro, si conoscono. Esistono vari tipi di rete piccolo mondo e quella che ci interessa e che più descrive la concreta realtà sociale si definisce come "aristocratica".

In una rete "piccolo mondo aristocratica" alcuni nodi hanno un numero molto elevato di interconnessioni rispetto alla media degli altri. Sul piano sociale ciò significa che mentre alcune persone hanno una intensa vita di relazione, altre conoscono solo pochi amici stretti e parenti. Da questa premessa discende in maniera abbastanza ovvia che esistono legami sociali "forti", che uniscono familiari, amici intimi, colleghi che passano molto tempo insieme, ecc., e "legami deboli"[148], di generica conoscenza interpersonale o anche di persone con cui si è stati in contatto ma di cui poi si persa traccia (ex compagni di scuola, ex colleghi, amici che si sono trasferiti). Questo fatto apparentemente banale ha delle conseguenze interessanti.

---

[146] L'espressione fu coniata negli anni Novanta nella brillante commedia scritta da John Guare dal titolo "*Six degrees of separation"*. Nel 1993 un film di Fred Schepisi riprese l'espressione nel titolo e la rese popolare. La commedia e il film facevano vagamente riferimento alle ricerche di S. Milgram il quale negli anni Sessanta compì un esperimento geniale: scrisse a un campione casuale di residenti nel Nebraska e nel Kansas pregandoli di inoltrare una lettera a un suo amico agente di cambio a Boston; non fornì, però, l'indirizzo del destinatario, ma si limitò a suggerire loro di spedire la missiva a un conoscente che avesse una più alta probabilità di avere dei contatti con l'agente di Boston. Ogni busta conteneva solo una breve spiegazione sugli obiettivi dell'esperimento, le minime informazioni sul destinatario finale e i vincoli da rispettare per la riuscita dell'esperimento. Il risultato fu che la maggior parte delle lettere arrivò a destinazione in poco tempo; la catena dei mittenti in media fu di solo sei persone.

[147] Il numero sei rappresenta una media approssimata di tutti i possibili collegamenti di ogni nodo con tutti gli altri della rete, ciò ovviamente non significa che i passaggi non possano superare questo numero; tuttavia, anche aumentando in maniera geometrica la grandezza della rete, risulta matematicamente improbabile che il numero di passaggi superi di molto il sei. I matematici per sostenere questa tesi, sostanzialmente confermata, si sono serviti di simulazioni al computer, hanno analizzato l'effettivo sviluppo di internet, calcolando i passaggi per collegare un pc a qualsiasi altro, oppure i *link* per arrivare da un sito a qualsiasi altro nel *Web.*

[148] L'espressione è coniata dal sociologo americano Mark Granovetter (1943), il quale, influenzato dagli studi di Milgram, nel 1973 presentò uno studio su *"La forza dei legami deboli"*. Egli era interessato a capire in che modo le persone creano reti interpersonali e come utilizzano i loro contatti sociali per procurarsi un nuovo lavoro; intervistò dozzine di professionisti e di manager cercando di sapere chi li avesse aiutati a trovare la loro occupazione. La risposta al suo esperimento fu che quando si cerca lavoro i legami sociali "deboli" sono più importanti delle amicizie forti e radicate.

I “legami forti”, infatti, al di là della loro importanza emotiva, non sono rilevanti per tenere insieme la rete sociale nel suo complesso perché sono circoscritti ad un numero esiguo di persone. Se un legame di questo tipo, per qualche ragione, venisse meno, una persona rimarrebbe comunque legata alle altre del piccolo gruppo con le quali continuerebbe ad avere “legami forti” e una frequentazione assidua; mentre, viceversa, se venisse meno un “legame debole” questa persona perderebbe la possibilità di essere connessa con le altre al di fuori della ristretta cerchia di amici e parenti.

Se si rappresenta la situazione su un piano globale si capisce come le poche persone interconnesse siano quelle che fungono da “ponte” tra un gruppo molto coeso di persone e l’altro (*cluster*). Senza questo ponte i vari gruppi rimarrebbero isolati e i gradi di separazione tra un nodo e l’altro al di fuori del *cluster* risulterebbero estremamente alti. Le conseguenze, però, sarebbero ancora più nefaste perché in pratica i diversi gruppi, non avendo contatti con l’esterno, non avrebbero alcuna possibilità di confrontarsi direttamente con modi di vita e “mondi sociali” diversi e finirebbero per chiudersi sempre di più in loro stessi; la stessa diffusione di notizie e di idee ne risentirebbe provocando anche in quel caso un irrigidimento verso costumi, idee, valori, ecc., diversi dai propri e una stagnazione della vita di relazione in genere.

Sul piano pedagogico e educativo, congiungendo la teoria dei *memi* con quella del delle reti “piccolo mondo”, la questione assume i seguenti connotati: l’insegnante funge da “*hub* iperconnesso” della rete e rappresenta un nodo strategico attraverso cui i *memi* si diffondono nella memosfera contagiando gli studenti. Inoltre il singolo insegnante connette tra loro diverse generazioni di studenti i quali, con il suo tramite, si trovano immersi in una vasta rete sociale di “legami deboli”. Ciò rappresenta un elemento importante che concorre a mantenere unita la compagine sociale e la rete nel suo insieme. Con l’avvento di *internet* e del *Web* è piuttosto facile verificare questa asserzione; infatti è abbastanza diffusa la pratica di formare gruppi virtuali di ex studenti intitolati al professore che si è ha avuto come docente. Per questa via molte persone mantengono i contatti (“legami deboli”) tra loro. Chiaramente anche prima dell’avvento di *internet* casi di riunioni di questo tipo non erano infrequenti. Come *hub* iperconnesso l’insegnante è un punto di collegamento di una fitta rete sociale che altrimenti si disperderebbe, ma è anche il centro propulsore della diffusione di idee, concetti, “*memi*” e valori culturali che condizionano e plasmano la mente degli allievi.

Questa concezione che fa degli insegnanti dei "connettori" e diffusori di idee non è innovativa; tutti i regimi autoritari (ma per certi versi anche quelli liberali) per costruire consenso hanno rivolto ogni cura nella trasformazione della scuola in un apparato di condizionamento e "socializzazione" dei giovani ai valori e ai principi del regime. Infatti avere il controllo e la gestione delle istituzioni educative, scolastiche e universitarie, dell'informazione, avere a disposizione intellettuali e insegnanti "organici", garantisce il controllo degli *hub* della rete sociale della formazione, ossia il controllo delle coscienze e della selezione-diffusione dei "*memi*". Anche nel caso della salvaguardia delle istituzioni democratiche, la diffusione dei principi (*memi*) che ne sono a fondamento può avere qualche speranza di successo solo se gli insegnanti, gli intellettuali e le istituzioni informative e educative (gli *hub*) svolgono bene, e sono messi in condizione di fare al meglio, il loro lavoro di formazione.

La scuola e l'educazione divengono centri di diffusione dei "*memi* democratici", di emancipazione e di coscientizzazione (Habermas, Freire, scuola di Francoforte) solo a patto di rafforzare il senso critico e le capacità metacognitive negli studenti, che a loro volta, però, sono l'esito della ristrutturazione cognitiva operata da alcuni tipi di *memi.* È chiaro che la presenza di "altre agenzie educative" e dei mass *media*, producendo e diffondendo tipologie diverse di *memi* (spesso disgreganti sul piano sociale, che entrano in competizione darwiniana con quelli propagati dalle istituzioni scolastiche), limitano il ruolo degli insegnanti nel loro ruolo di *hub*.

Applicare al contesto educativo le teorie della mente, dei *memi* e i sottili strumenti matematici tratti dalla teoria delle reti "piccolo mondo" costituisce un modo innovativo di rappresentare le questioni pedagogiche relative all'insegnamento-apprendimento che, oltre a riaffermare l'importanza della funzione dell'insegnante e della scuola come fulcro dell'instaurazione e del mantenimento dei legami sociali, può risultare molto prolifico sul piano della ricerca.

7. Riepilogo e conclusioni.

1. Per "psicologia popolare" (*folk psychology*) si intende la propensione degli esseri umani a spiegare e a interpretare il comportamento degli agenti sulla base dell'attribuzione di "atteggiamenti intenzionali" (scopi, desideri, intenzioni, ecc.) e di una mente (*"Theory of Mind"* o *ToM*). Gli studi riguardo la "psicologia popolare" (*folk*

psychology) si sono notevolmente incrementati a partire dalla metà degli anni '80. Tale ambito di ricerca, interpretato da alcuni come una vera e propria rivoluzione paradigmatica nella psicologia cognitivista, ha il merito di gettare un ponte tra diverse discipline (scienza, filosofia, pedagogia, letteratura, ecc.).

2. Sul piano pedagogico queste ricerche rivestono un interesse particolare perché è possibile rilevare uno stretto legame tra psicologia popolare, teorie della mente, cultura e pedagogia. In questa prospettiva, facendo riferimento a un'impostazione teorica culturalista e socio-costruttivista (L. Vygotskij e J. Bruner), diviene opportuno indagare questi legami e valutarne le conseguenze su un piano educativo, soprattutto per ciò che concerne i presupposti riconducibili alla "pedagogia popolare" (*folk pedagogy*).

3. Studi recenti dimostrano che le capacità metarappresentazionali e le "abilità sociali" connesse alla teoria della mente intervengono piuttosto precocemente e spontaneamente nel corso dello sviluppo ontogenetico. Tuttavia non tutti gli esseri umani possiedono le stesse capacità interpretative, né le stesse abilità sociali, né tutte le fasi dello sviluppo sono contraddistinte da questa facoltà metarappresentazionale.

4. Esistono diversi indirizzi di ricerca che contraddistinguono l'indagine attuale sulla teoria della mente e la *folk psychology,* che possono essere raggruppati secondo quattro direttrici fondamentali che, a loro volta, possono essere raccolte in due coppie in opposizione dialettica. Ciò nonostante sono sempre possibili quadri teorici più complessi, articolati e integrati che, attraversano trasversalmente questa suddivisione. Tali macro-aree di ricerca sono: 1. Una prospettiva innatista che si contrappone ad una anti-innatista e costruttivista. 2. Una teoria "dominio-specifica" contrapposta a una prospettiva più integrata dominio-generale.

5. In particolare sono due le principali correnti che si affrontano in questo contesto, la così detta *teoria della teoria del mentale* (*Theory Theory*) e la *teoria della simulazione* (*Simulation Theory*). L'approccio *Theory-Theory* propone un concetto di teoria della mente come costruzione epistemologica (H. M. Wellman), per cui ci sarebbe un'analogia piuttosto stretta tra psicologia ingenua e teorie scientifiche. Alternativo al modello *Theory Theory* è l'approccio interpretativo noto come "teoria della simulazione". Secondo la *Simulation Theory*, la psicologia ingenua non coinciderebbe con una qualche forma di sapere teorico, ma con la tendenza naturale a immaginare e simulare i comportamenti altrui, fondata sull'equivalenza sé-altro.

6. Nell'ambito di questi due diversi approcci teorici è possibile riconoscere due indirizzi di ricerca sostanzialmente innatisti e biologisti: da un lato, in sostanziale accordo con l'approccio *Theory Theory,* un'ipotesi modulare dell'origine della teoria della mente (S. Baron-Choen); dall'altro, in accordo con l'approccio simulazionista, le ricerche che si collegano alla scoperta negli anni '90 dei così detti "neuroni specchio". Sia l'approccio modulare sia quello fondato sui neuroni specchio spiegano piuttosto bene patologie psichiche come l'autismo e basano molte delle loro assunzioni sullo studio della cognizione animale (soprattutto delle scimmie antropomorfe).

7. Un altro approccio teorico, di chiara ispirazione vygotskijana e bruneriana, spiccatamente culturalista e socio-costruttivista, sottolinea la dipendenza del sorgere di *ToM* nell'ambito dei rapporti intersoggettivi nel contesto culturale e sociale. In questa prospettiva il bambino non è visto tanto come un piccolo scienziato volto a elaborare teorie, ma come un "piccolo ermeneuta" che, essendo inserito in un certo contesto storico-socio-culturale, fin dal concepimento si trova a dover interpretare cognitivamente una serie di significati costruiti e mediati socialmente. La cultura fornisce strumenti concettuali, modalità comportamentali tipiche, valori, ecc., che, costruiti socialmente e adottati più o meno implicitamente (processi di inculturazione, istruzione e formazione) hanno un effetto di retroazione sulle stesse strutture cognitive psico-biologiche innate.

8. È chiaro che da un punto di vista pedagogico l'impostazione culturalista è quella che assegna il valore maggiore ai processi educativi perché riconosce la possibilità di intervenire per modificare, con la cognizione e la mente, l'uomo e la società.

9. L'interesse per la teoria della mente, nelle sue diverse declinazioni, in ambito educativo si connette alla constatazione che l'inculturazione, l'istruzione e la formazione presuppongono un contesto inter-relazionale in cui devono essere presenti capacità metacognitive e abilità sociali tali da saper interpretare correttamente gli atteggiamenti intenzionali. In questo senso la stessa educazione e formazione scolastica può essere vista come uno sforzo reciproco, anche se asimmetrico, da parte del discente e del docente di capire e interpretare correttamente le intenzioni dell'altro.

10. *ToM* ha un ruolo fondamentale per la pratica educativa, soprattutto per ciò che concerne le assunzioni implicite dell'insegnante nei confronti delle possibilità e capacità cognitive degli allievi. Tali assunzioni hanno un'influenza diretta sui programmi, il loro

svolgimento, la prassi didattica, la valutazione, ecc. È opportuno esplicitare il più possibile la teoria della mente sulla cui base si svolge la professione insegnante in un certo contesto socio-culturale per evitare distorsioni e pregiudizi (effetto alone, effetto Pigmalione, profezie che si autoavverano, etichettamento)

11. Riguardo la pratica didattica si può constatare come l'insegnante operi delle vere e proprie "traduzioni" sul piano simbolico, espositivo (parafrasi) e per ciò che concerne l'impiego delle diverse intelligenze (Gardner) per creare un rapporto insegnamento-apprendimento efficace e conforme al livello degli allievi e alle loro esigenze motivazionali ed emotive. Tali considerazioni discendono in buona misura e si collegano direttamente alla "teoria della mente" e alla "psicologia popolare".

12. Gli studi sulla teoria della mente e la psicologia popolare costituiscono degli strumenti importanti sulla cui base il docente può guidare lo studente al controllo autonomo dei propri processi metacognitivi. Tale padronanza, sottesa alla comprensione e alla meta-rappresentazione dei propri processi cognitivi, costituisce un modo efficace di migliorare le prestazioni della mente e di ridurre i tempi di apprendimento. Queste capacità metacognitive sono insegnabili.

13. Secondo la teoria socio-costruttivista e storico-culturale di Bruner il processo educativo è sempre situato in un certo contesto culturale e sociale e, svolgendosi attraverso concrete relazioni e transazioni tra i membri di un gruppo, sottintende sempre delle abilità sociali che fanno capo a una teoria della mente, alla *folk psychology* e alla *folk pedagogy*. In questo senso le differenze culturali, seppure all'interno di una precisa predisposizione genetica, rivestono un peso decisivo per la "formazione" della mente anche per ciò che concerne le abilità sociali. Esiste un legame piuttosto forte tra *folk psychology* e *folk pedagogy*, ossia tra teorie della mente e modalità di insegnamento-apprendimento e di formazione.

14. Dato che ogni riforma dell'educazione e della pratica educativa deve coinvolgere direttamente gli educatori è opportuno, come prima cosa, analizzare le concezioni relative alla mente, alla *folk psychology* e alla *folk pedagogy,* che questi ultimi hanno introiettato dal contesto culturale (sociale, professionale, disciplinare, ecc.) e che utilizzano per svolgere il loro lavoro.

15. Bruner individua quattro modelli della mente che costituiscono altrettanti modi di intendere la conoscenza, l'apprendimento-insegnamento e la cultura: 1.

apprendimento per imitazione (acquisizione di *know-how*); 2. apprendimento per esposizione didattica (acquisizione di conoscenze proposizionali); 3. apprendimento attraverso lo scambio intersoggettivo (meta-cognizione e costruzione sociale, *scaffolding*, transazione, negoziazione); 4. gestione della conoscenza obiettiva (capacità di distinguere tra vari contesti di significazione e attendibilità; distinzione tra "*Mondo due*" e "*Mondo tre*"). Questi quattro modelli possono essere divisi secondo due dimensioni a loro volta costituite da coppie di opposti. Si riconoscono quindi una dimensione "*internalista-esternalista"* e una dimensione "*intersoggettiva-oggettiva"*.

16. *ToM* e le concezioni della *folk psychology* non hanno solo delle evidenti ricadute sul piano della *folk pedagogy* ma anche sulla teorizzazione pedagogica. In questo senso i paradigmi pedagogici e gli annessi modelli di pedagogia contengono sempre dei presupposti rilevabili nei termini di teoria della mente. È possibile cercare di ricostruire l'inter-dipendenza tra teorie della mente, per esempio quella proposta da Bruner, e i paradigmi pedagogici rilevati dall'indagine metateorica di F. Cambi. È tuttavia illusorio credere che esistano dei legami causa-effetto lineari e semplici da rilevare, tali da permettere la costruzione di un quadro unitario di queste interdipendenze. Sussistono, piuttosto, dei legami "deboli", complessi e suscettibili di ricostruzioni alternative. Ciò dipende dall'assetto multiparadigmatico e complesso della pedagogia, dalla problematicità storico-teorica connessa all'individuazione dei paradigmi pedagogici.

17. Le ricerche su ToM, la *folk psychology* e la *folk pedagogy* hanno rilevato l'importanza del "quadro di riferimento" e del "contesto" per ogni processo comunicativo, cognitivo, ermeneutico, di memoria, di apprendimento e per ciò che concerne il "significato" da attribuire alle rappresentazioni mentali di ogni genere (concetti, simboli, immagini mentali, icone, ecc.). Tale questione ha portato alla definizione di alcuni concetti quali quelli di "schema" mentale, di "*frame*", di "*script*", di "scenario", di "*format*" e di altri consimili che, pur nella loro specificità semantica, presentano un legame reciproco molto forte.

18. L'analisi delle teorie di G. Bateson sul *framing* e il "deuteroapprendimento", di J. Bruner sul pensiero narrativo e i *format* e di K. Nelson sui rapporti di dipendenza tra memoria episodica e memoria semantica fondata sul concetto di *script,* ci ha permesso di caratterizzare il processo educativo in termini costruttivistici, contestualistici, culturalisti e narrativi. In base a questi principi l'insegnamento-apprendimento si

configura sempre nei termini di "cambiamento mentale" e si connota come costruzione, ristrutturazione e arricchimento continuo di conoscenze, competenze e abilità inquadrate in "sistemi semantici" sottesi, oltre che a particolari sistemi simbolici e alle possibilità rappresentazionali che essi offrono, a certi "schemi" mentali, concetti, teorie, *frames* e *scripts*. Ogni processo educativo deve fare ogni sforzo per esplicitare e rendere criticabili le costruzioni ingenue dell'infanzia, perché essi costituiscono, da un lato, un necessario punto di partenza della conoscenza successiva, dall'altro, un "ostacolo" e un limite all'insegnamento-apprendimento.

19. La pedagogia e l'educazione si caratterizzano per essere attività riflessive, metacognitive e critiche, ma anche situate e relative al contesto (storico, culturale, sociale, paradigma, teoria della mente, *frame*, ecc.) volte, l'una più sul piano teoretico, l'altra più su quello pragmatico e applicativo, al cambiamento mentale e al miglioramento individuale e sociale attraverso l'impegno rivolto alla coscientizzazione, all'emancipazione e allo sviluppo negli allievi di quelle stesse capacità critiche e metacognitive che ne sono alla base. Per tale ragione le considerazioni svolte sulla teoria della mente, la *folk psychology*, gli *scripts,* ecc., rivestono un ruolo e un'importanza centrale anche per il discorso pedagogico.

20. La teoria della mente di D. Dennett risulta perfettamente in linea con la prospettiva culturalista di Vygotskij e di Bruner. Tale teoria attribuisce un valore enorme all'interiorizzazione del segno, mediato culturalmente e socialmente, e alla costruzione narrativa del sé. Secondo Dennett il sé può essere inteso come una "macchina virtuale neumanniana" che funziona in modo seriale e che è implementata su un *hardware* cerebrale che funziona, viceversa, in parallelo. Questa teoria della mente e della coscienza ha il merito di fondarsi su molti dati sperimentali desunti dalle neuroscienze e di stagliarsi su uno sfondo evolutivo plausibile dei processi che via via hanno condotto alla realizzazione di un "sistema intenzionale" di ordine superiore qual è la mente umana (creature darwiniane, skinneriane, popperiane e gregoriane).

21. Le nozioni di intenzionalità, di persona e di *meme* che vengono implicati dalla teoria di Dennett hanno prolifiche conseguenze pedagogiche e educative. La naturalizzazione del concetto di intenzionalità, connessa al concetto di "sistema intenzionale", permette di pensare alla pedagogia come al tentativo di rendere l'educando consapevole dei propri atti intenzionali e quindi autenticamente persona. Il

concetto di *meme*, introdotto dallo zoologo R. Dawkins, è l'equivalente culturale del gene. L'evoluzione culturale sarebbe il risultato della replicazione diffusione dei *memi* nella mente degli esseri umani. Tale replicazione, del tutto simile a quella virale, provocherebbe la trasformazione del cervello in una mente e sarebbe alla base della stessa costruzione narrativa del sé. Sul piano pedagogico i *memi*, essendo le unità di trasmissione culturale, sono l'oggetto specifico dell'insegnamento-apprendimento.

22. La crisi culturale post-moderna può essere intesa come il diffondersi e il prevalere di *memi* "egoisti" e "nefasti" ad alta replicabilità nella mente delle persone. Del resto se la cultura (come la mente e i paradigmi) può essere intesa come un complesso organico di *memi,* ossia come una costruzione sociale, allora occorre che l'educazione sviluppi nel discente una forte capacità critico-riflessiva capace di "immunizzare" gli allievi da questi parassiti mentali e, nello stesso tempo, che profonda ogni energia per favorire la diffusione/replicazione dei *memi* "solidali", capaci di rinsaldare il legame sociale, e di quelli "disciplinari" che rappresentano le più alte conquiste dell'umanità.

23. Attraverso il riscorso alla teoria delle "reti piccolo mondo" è possibile supportare il quadro delineato con una serie di concetti e strumenti tratti dalla matematica e dalla teoria della complessità. In questa prospettiva emerge la figura dell'insegnante come *hub* iperconnesso all'interno di una "rete aristocratica" che funge da "propagatore" di *memi* disciplinari e di principi e valori sulla cui base si mantiene coeso il gruppo sociale ("legami deboli").

II PARTE

LA PEDAGOGIA COME "TRADUZIONE"

Capitolo V

IL MODELLO DI PEDAGOGIA COME TRADUZIONE ALL'INTERNO DEL PARADIGMA METATEORICO-ERMENEUTICO

In questo capitolo presenterò un modello di pedagogia come traduzione soffermandomi a descrivere ed esplicitare le ***analogie strutturali e formali tra pedagogia e traduzione****. Sulla base di alcuni* ***presupposti teorici*** *riguardo il modo di intendere la* ***traduzione*** *(teoria della* ***semiosi universale*** *di* ***Peirce*** *e di* ***Jakobson****) e la* ***pedagogia*** *(precipitato dei risultati cui è pervenuta la ricerca pedagogica contemporanea: la* ***pedagogia*** *come* ***progetto****;* ***impegno trasformativo*** *e* ***emancipativo*** *nel segno della* ***cura*** *del soggetto-persona;* ***riflessione*** *per la* ***prassi*** *e disciplina* ***multiparadigmatica*** *che si presenta sotto forma di un fascio articolato ed eterogeneo di "****discorsi****") sosterrò la* ***tesi*** *che il modello proposto* ***rientra*** *nell'ambito del paradigma* ***metateorico-critico-ermeneutico*** *e che risulta valido per guidare il discorso pedagogico e la pratica educativa****.*** *A tale fine mi servirò di un complesso molto articolato di teorie tratte da ambiti disciplinari diversi. In modo particolare cercherò di mostrare come, sulla base delle considerazioni ermeneutiche di* ***Heidegger****,* ***Gadamer*** *e* ***Rorty****, della* ***"topologia culturale"*** *e della teoria della traduzione di* ***Steiner*** *(ma anche di alcuni rappresentanti dei così detti* ***"Translation Studies"),*** *della* ***psicologia culturale*** *di* ***Vygotskij*** *e* ***Bruner*** *(soprattutto per ciò che concerne il* ***pensiero narrativo****, la* ***folk psychology*** *e la* ***teoria della mente****), sia possibile pensare alla* ***trasmissione culturale*** *e alla* ***tradizione*** *come a processi di "****traduzione****". Tale indagine consentirà di caratterizzare e precisare in modo più opportuno i termini dell'analogia traduzione/pedagogia e traduzione/educazione, non solo perché* ***l'educazione****, nelle sue articolazioni (inculturazione, istruzione e formazione), è la* ***principale modalità*** *di* ***"trasmissione" culturale*** *(e quindi di traduzione), ma soprattutto perché* ***l'insegnante*** *si presenta* ***come*** *un* ***traduttore*** *che attraverso le sue* ***riformulazioni simbolico-linguistiche****, che sono già anche delle interpretazioni, funge da* ***tramite*** *che rende* ***disponibili*** *i* ***contenuti disciplinari*** *agli allievi. In questo senso l'insegnante diffonde e valida socialmente la conoscenza acquisita ("obiettiva" o meno). Si prenderanno in considerazione anche le questioni della "****congiuntivizzazione****" narrativa del reale (****Bruner****) e dell'"****alternità-controfattualità****" del linguaggio (****Steiner****) e, più in generale, della simbolizzazione, cui si connettono i temi della traduzione, quelli pedagogici del progetto, dell'****utopia*** *e del* ***"fare significato in altro modo"****, dell'****originalità-innovazione*** *e della* ***continuità*** *nel segno della* ***tradizione****. In questo senso il* ***modello di pedagogia come traduzione*** *si caratterizza per essere non solo di tipo* ***metateorico-ermeneutico*** *e* ***critico****, ma anche per un assetto teorico* ***culturalista****,* ***contestualista*** *e* ***costruttivista****.*

1. Presupposti e finalità del modello di pedagogia come traduzione.

Il modello che qui si vuole presentare si basa sull'analogia strutturale, a mio avviso piuttosto forte, tra pedagogia e traduzione. Il tentativo, sicuramente rischioso e non ancora perfettamente definito, non immune da fraintendimenti, confusioni ed errori, suscettibile com'è di critiche, di ulteriori precisazioni, di aggiustamenti e di correzioni, è quello di legare i due campi di studio, pedagogia e traduzione, in una sinergia produttiva per far emergere le sorprendenti affinità concernenti i problemi da affrontare nella loro valenza teorico-pragmatica, etica e, in senso più generale, filosofica *tout court*. Questa operazione si basa sulla convinzione della valenza euristica del modello di pedagogia come traduzione e del suo apporto innovativo in questo ambito di studi che, mi auguro, risulti arricchente dal punto di vista della significatività. La conoscenza di alcuni caratteri del modello e la messa in rilievo di metodi e contenuti specifici dell'uno e/o dell'altro campo di studi, infatti, credo possa rendere più accessibili e quindi, più facilmente analizzabili, alcuni processi e aspetti dell'impresa educativa nella sua generalità altrimenti occultati, "latenti", alla maniera intesa da Riccardo Massa nella sua "*Clinica della formazione*"[149]. In generale, però, ritengo interessante questa proposta per la capacità di "tenere aperto il dialogo", suscitando riflessioni e approfondimenti, alla ricerca di altre strade, di altri modi, forse più efficaci, di fare senso insieme, di pensare la pedagogia e la formazione. Infatti, il modello che si vuole tentare di descrivere, secondo il parere di chi scrive, può essere fatto rientrare a pieno titolo all'interno del paradigma pedagogico metateorico-critico-ermeneutico. Un paradigma, come si è detto (cfr. Cap.II), caratterizzato dalla peculiare connivenza con la riflessione filosofica (non metafisica e antidogmatica), incentrato sull'analisi del discorso pedagogico da un punto di vista sia "storico genealogico" sia logico-formale che, ricercando giustificazioni epistemologiche fondanti la legittimità della pedagogia come disciplina autonoma e attraverso l'uso di metodologie di ricerca empirica di tipo quantitativo e qualitativo, si confronta e si contamina costantemente con le discipline scientifiche, umane, soprattutto, ma anche biologiche, mediche, neurologiche ecc. Si ricorderà che l'approccio metateorico delineato da Cambi (cfr. Cap. II, paragrafo 6-7), e la sua problematizzazione a seguito della crisi post-moderna sul piano sociale, epistemologico e filosofico-teoretico (cfr. Cap. III), aveva riconosciuto quale fulcro e

[149] Riccardo Massa (a cura di), *La clinica della Formazione*, Franco Angeli, 2004

"congegno" del discorso pedagogico il rapporto dialettico e complementare tra i tre (quasi)-invarianti eidetico-fenomenologici dell'ideologia, della scienza e dell'utopia. Questi tre vettori, perciò, dovranno essere oggetto di un'attenzione particolare anche nell'ambito di un modello di pedagogia intesa come traduzione e trovarvi, comunque, una collocazione teorica adeguata per importanza e centralità. La stessa attenzione sarà rivolta alle altre categorie fondamentali della pedagogia che attualmente sono oggetto di molte e approfondite indagini, *in primis* quelle di "*intenzionalità",* di *"cura"* e di "*formazione"*.

Oltre che sul piano teorico-epistemologico un modello si giustifica anche e soprattutto per la sua capacità di fornire indicazioni importanti per la prassi, ossia per la sua capacità di guidare la pratica educativa fornendo indicazioni importanti per la didattica, per il processo di insegnamento-apprendimento e per la valutazione. Anche su questo punto si cercherà di mostrare come il modello della traduzione non solo presenti un sostanziale accordo con i recenti sviluppi della ricerca in simili ambiti, ma possa riuscire estremamente utile per pensare il processo di insegnamento-apprendimento nella sua complessità e problematicità. In conclusione nelle pagine seguenti presenterò e cercherò di descrivere nei suoi tratti fondamentali un modello di pedagogia come traduzione. A tal fine affronterò le questioni strettamente interrelate dei presupposti e della connotazione e giustificazione epistemologica di questo modello (dichiaratamente ermeneutica), della sua appartenenza al paradigma critico-metateorico e delle sue implicazioni didattiche.

I presupposti che hanno guidato la delineazione di questo modello (e in generale tutto questo lavoro) sono molteplici: un primo, fondamentale, presupposto, in sostanziale accordo con la ricerca attuale, è che la pedagogia sia una riflessione teorica per la prassi didattico-educativa che si rivolge alla "formazione" intenzionale e alla "cura" del soggetto-persona per renderlo autonomo e, contemporaneamente, ben integrato nel contesto socio-culturale-storico; ossia che la pedagogia si interroga sui modi più efficaci per sviluppare le capacità critico-riflessive nel soggetto individuo-persona per renderlo autenticamente guida del suo proprio progetto esistenziale. La pedagogia, così intesa, assume i connotati di un'impresa trasformativa (teorico/pratica) complessa che, attraverso l'addestramento all'uso degli strumenti simbolico-linguistici-concettuali e mediante modalità educative relazionali, dialogiche e transazionali, si

impegna nella co-costruzione e condivisione di significati in un certo contesto storico-culturale sulla base di un "progetto".

In sostanza si delinea un modello pedagogico che include come sua parte essenziale, considerazioni applicative di ordine socio-politico-culturale a cui è sottesa la realizzazione utopica e insieme critica, di una società migliore, di una piena realizzazione esistenziale e del compimento di valori etici desiderabili. Quest'idea di pedagogia, che ha guidato costantemente la realizzazione di questo lavoro, è il precipitato e la sintesi dei risultati cui è pervenuta la ricerca pedagogica attuale; mio obiettivo è di mostrare come il modello pedagogico della traduzione sappia rendere ragione di questi risultati e integrarli in una prospettiva coerente volta ad orientare l'impresa educativa nel suo complesso. È proprio sulla base di questa idea di pedagogia, infatti, che è possibile rilevare una stretta affinità tra traduzione e pedagogia: per capire pienamente questo nesso occorre descrivere e analizzare alcuni caratteri specifici della traduzione e, poi, cercare di considerarne le possibili conseguenze o affinità in ambito pedagogico.

L'interesse, ovviamente, non è rivolto alla pratica traduttiva, né alle diverse tecniche e strategie empiriche impiegate in questo ambito di studi ma, più in generale, al piano teoretico e alla riflessione filosofica che i problemi della traduzione hanno suscitato. In ogni caso sarà utile elencare preliminarmente e brevemente i principali aspetti formali che, a mio avviso, accomunano le due discipline, per poi analizzarli nel dettaglio nelle pagini seguenti:

1. Traduzione e pedagogia si caratterizzano entrambe per un assetto disciplinare multi-, inter- e trans-disciplinare. Il traduttore, infatti, deve essere anche un po' storico, antropologo, linguista, filosofo, ecc., oltre che conoscere le lingue di partenza e di arrivo; la pedagogia che, d'altro canto, è sapere multi e trans-disciplinare per definizione, sospesa tra sociologia, psicologia, filosofia, storia, ecc.

2. Prediligono un assetto epistemologico che ricorre ad assunti e metodologie ermeneutiche. Chi traduce lo fa da un certo punto di vista e per alcuni scopi, seguendo certi presupposti più o meno consapevoli; presupposti che è opportuno il traduttore cerchi di non nascondere a se stesso e al lettore. Viceversa spesso in pedagogia, sia sul piano della ricerca sia su quello della pratica, il processo di insegnamento-

apprendimento parte da alcuni presupposti e pregiudizi teorici, pratici, personali, disciplinari, ecc., di cui bisogna prendere coscienza (curricolo occulto).

3. Si confrontano entrambe con la dialettica teoria/prassi.

4. Devono porre attenzione al "contesto" (storico, sociale, culturale, ecc.).

5. Si presentano come attività rivolte, contemporaneamente, da un lato, alla storia e alla conservazione della tradizione culturale, dall'altro, alla riattualizzazione di quel passato nel presente, attraverso delle trasformazioni e adattamenti progressivi che si proiettano nella dimensione futura.

6. Presuppongono entrambe una serie di assunti costruttivistici e poietici nei riguardi della conoscenza e della cultura che concordano nel riconoscere la centralità del *medium* linguistico in ogni processo culturale e educativo.

7. Si confrontano costantemente con l'alterità, con la differenza, con la distanza su differenti livelli (temporale, spaziale, storico, antropologico, comunicativo, intersoggettivo, intrasoggettivo, psicologico, ecc.).

8. Presentano una forte valenza etica che si esprime sia sul piano deontologico, sia su quello etico-politico, sia, infine, quello axiologico e "utopico".

9. Quella del traduttore e quella dell'insegnante sono professioni sottovalutate e sottostimate sia sul piano economico sia su quello del riconoscimento dell'importanza sociale e culturale della loro funzione e attività.

Un secondo presupposto di questa ricerca, desunto dal modello metateorico-ermeneutico di F. Cambi, è che la pedagogia può essere intesa come un "discorso", o meglio, come un fascio assai articolato di discorsi tra loro eterogenei. A questo proposito Cambi, presentando il suo modello metateorico-ermeneutico, scrive:

"Il problema da cui siamo partiti è quello della pedagogia come "discorso". La pedagogia si delinea, in realtà, come un fascio assai articolato di discorsi, tra loro fortemente eterogenei. Essa raccoglie discorsi tecnici e pratici, scientifici e filosofici, normativi e descrittivi, presentando un volto, come è stato più volte sottolineato, di confusione 'endemica'. Questo pluralismo interno non è però accidentale, anzi si delinea come costitutivo" [F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico,* Clueb, 1986, pag. 12].

Solo l'assunzione che la pedagogia costituisca una serie di "discorsi eterogenei" giustifica la proposta, ad essa associata, che la categoria della "traduzione" possa rappresentare il fulcro di un modello di pedagogia all'interno del paradigma

epistemologico-metateorico. In un certo senso, anzi, tale presupposto è la *condicio sine qua non* e la colonna portante su cui si regge l'intero progetto e l'architettura del modello di pedagogia come traduzione.

Jean-Francois Lyotard, nella "*Condizione post-moderna",* analizzando il sapere nelle società informatizzate e complesse, sottolinea da un lato come il sapere, anche quello scientifico (e forse, nell'epoca tecnico-informatica, soprattutto), sia una forma di discorso, dall'altro come il sapere e il modo di intendere la conoscenza influiscano sull'ambito pedagogico-educativo e della ricerca, su quello dell'organizzazione socio-politica e del sistema economico-produttivo, sui rapporti e le relazioni interpersonali e sui legami sociali. Lyotard, inoltre, per analizzare i caratteri specifici del sapere e della conoscenza nelle società complesse, partendo dalla premessa che si tratta di forme di discorso, si serve di alcuni strumenti concettuali, di categorie e di teorie tratte dalla pragmatica della comunicazione, dalla linguistica, dalla cibernetica, dalla filosofia del linguaggio, dalla semiotica (soprattutto P. Watzlawick, J. L. Austin, J. R. Searle, L. Wittgenstein, ma anche C. A. Pierce, W. Quine, J. Habermas, N. Wiener, J. Von Neumann). Egli, poi, integra le sue considerazioni con riferimenti espliciti all'epistemologia post-popperiana (Kuhn e Feyerabend) e a una serie di teorie sociologiche contemporanee (soprattutto quella sistemica di Luhmann e quella del conflitto e critica dei francofortesi, in particolare di Habermas). Per i teorici del post-moderno, infatti, anche la scienza si presenta come una sorta di discorso, di gioco linguistico e di struttura governata da regole paradigmatiche non precisabili in termini oggettivi e prettamente denotativi, che prescindano, cioè, da forme sociali e simbolico-liguistiche di costruzione della realtà[150]. La distinzione positivistica e popperiana tra

[150] A tale proposito precisa Lyotard: "*Il sapere scientifico è una specie di discorso. Si può dire che da quarant'anni le scienze e le tecnologie cosiddette di punta vertano sul linguaggio: la fonologia e le teorie linguistiche, i problemi della comunicazione e la cibernetica, l'algebra moderna e l'informatica … : eccone alcuni esempi evidenti, e l'elenco non è esaustivo.[9-10]. La trasformazione della natura del sapere può … generare un effetto di retroazione nei confronti dei poteri pubblici stabiliti tale da costringerli a riconsiderare i loro rapporti di diritto e di fatto con le grandi imprese e più in generale con la società civile [15]. Parlare è combattere, nel senso di giocare, e gli atti linguistici dipendono da una agonistica generale. […, Tuttavia] il legame sociale osservabile è costituito da "mosse" linguistiche. [23-*24]. *Il sapere in generale non si riduce alla scienza, e nemmeno alla conoscenza. La conoscenza sarebbe l'insieme degli enunciati che denotano o descrivono degli oggetti, escludendo qualsiasi altro enunciato, e suscettibili di essere dichiarati veri o falsi. La scienza sarebbe un sottoinsieme della conoscenza.* […] *Ma con il termine sapere non si intende affatto solamente un insieme di enunciati denotativi, in esso convergono le idee di saper fare, saper vivere, saper ascoltare, ecc. Si tratta quindi di una competenza che eccede la determinazione e l'applicazione del solo criterio di verità, e che si estende a quella dei criteri di efficienza (qualificazione tecnica), di giustizia e/o di felicità (saggezza etica), di*

scienza e non-scienza, del resto, è stata messa in discussione da buona parte dell'epistemologia post-popperiana e dalla filosofia post-analitica, mentre l'ermeneutica ha sottolineato, da un lato, la presenza di componenti fortemente ermeneutiche anche nel gioco linguistico scientifico e, dall'altro, l'incapacità del metodo scientifico di fornire esperienze autentiche di verità, da cui, paradossalmente, la riaffermazione dell'opposizione tra scienze dello spirito e scienze della natura (distinzione presente in Gadamer ma non in Rorty).

Se la pedagogia è un discorso e, soprattutto, un discorso fortemente eterogeneo e plurale, allora la "traduzione" si presenta nei termini di una categoria pedagogica essenziale per orientarsi e mettere "ordine" nella "confusione endemica" di questo stesso discorso al fine di costruire più "ordini" possibili. È abbastanza evidente, dopo le analisi e le considerazioni svolte nei capitoli precedenti, che la pedagogia si definisce per la sua struttura disciplinare multi-inter-trans-paradigmatica, dialetticamente tesa tra teoria e prassi, tra prescrizione e denotazione, tra filosofia e scienza, tra "fatti" e "valori". Ciò costituisce la premessa di ogni ulteriore caratterizzazione epistemologico-metateorica del discorso pedagogico, volta determinarne gli aspetti intrinseci di complessità, problematicità e "debolezza". Si può concludere perciò, che al fondo della struttura ipercomplessa del discorso pedagogico, quale sua causa, sta la pluralità di "intenzioni", vocabolari e giochi linguistici e, contemporaneamente, che il riconoscimento di questo stato di cose spinge verso la ricerca di strumenti interpretativi capaci di mantenere aperto il dialogo tra i vari ambiti, paradigmi e specializzazioni del discorso pedagogico.

Per la pedagogia, già in questo senso, la traduzione è una necessità epistemologico-metateorica, una categoria capace di guidare la teoria e la pratica e di mantenere aperto il dialogo tra i diversi linguaggi e paradigmi del discorso pedagogico. Nello stesso tempo, seguendo l'esempio di Lyotard, sarà possibile applicare al discorso pedagogico tutta una serie di categorie, di teorie e di considerazioni tratte dalla linguistica, dalla filosofia del linguaggio, dalla cibernetica, dalle scienze cognitive (che si occupano in particolare del problema della simbolizzazione e del linguaggio o che descrivono la

---

bellezza sonora, cromatica (sensibilità auditiva, cromatica), ecc. Così inteso, il sapere è ciò che rende capaci di proferire 'buoni' enunciati denotativi, ma anche 'buoni' enunciati prescrittivi, ' buoni' enunciati valutativi …"[37-38]. [Lyotard, *La condizione postmoderna,* Feltrinelli, 2008, *passim,* le parentesi quadre riportano i numeri di pagina da cui è tratto il testo].

mente come un elaboratore di informazioni) ma, anche, dalla semiotica e dalla critica letteraria: sono tutti campi che, in un modo o nell'altro, fanno riferimento e includono una sezione specifica di studi rivolta alla "traduzione".

A tale proposito è opportuno sottolineare che, come ulteriore presupposto, per quanto concerne il modo generale di intendere la traduzione, ho seguito piuttosto fedelmente la suddivisione tipologica della traduzione proposta dal linguista Roman Jakobson (1896-1982). L'assunzione delle teorie di Jakobson ha un ruolo decisivo nel caratterizzare il modello di pedagogia come traduzione. Nelle pagine e nei paragrafi successivi, perciò, si farà sovente riferimento a questa teoria che servirà da fondamento teorico su cui, poi, sviluppare il discorso in senso pedagogico.

Jakobson in un breve saggio del 1959, *"Aspetti linguistici della traduzione*" [151], uno dei più citati dai traduttologi e dai linguisti[152], tratta la traduzione come un problema di interpretazione e, come ci spiega Umberto Eco, adottando la teoria dei segni e del significato come semiosi illimitata di Peirce[153], si mostra:

"convinto che interpretare un elemento semiotico significa "tradurlo" in un altro elemento (che può essere pure un intero discorso) e che da tale traduzione l'elemento da interpretare risulta sempre creativamente arricchito…" [S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione,* Bompiani, 2007, pag.19, citazione di U. Eco, *Il pensiero semiotico di Jakobson,* in: R. Jakobson, *Lo sviluppo della semiotica*, Milano, Bompiani, 1978, pag. 24]

In altre parole, secondo Jakobson (e Peirce):

---

[151] In: R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 2008, pag. 56-64. Jakobson è uno dei linguisti più innovativi e importanti del Novecento, fondatore della "scuola di Praga" è uno dei massimi esponenti dello strutturalismo e della fonologia linguistica.

[152] Nella raccolta antologica di studi contemporanei sulla traduzione a cura di Siri Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione,* Bompiani, 2007, quasi tutti i numerosi saggi, tra i più rilevanti sull'argomento, si riferiscono in un modo o nell'altro al breve scritto di Jakobson; Nergaard nell'introduzione esplicitamente ammette che l'influenza di Jakobson con questo scritto ha costituito una svolta nella teoria traduttologia.

[153] Secondo il filosofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), iniziatore del pragmatismo e fondatore della semiotica moderna, non c'è un pensiero senza segno, perché ogni pensiero è in realtà un segno che a sua volta rimanda a un pensiero precedente, che a sua volta è un segno e così via. Ciò significa che l'universo intero è un insieme di segni collegati tra loro in cui non c'è mai un punto di partenza primo e assoluto. Il nostro contatto con la realtà non è mai diretto, ma sempre mediato dal segno: è una continua interpretazione, ovvero una semiosi infinita effettuata in base ai valori condivisi della comunità che ne preservano il carattere oggettivo, cioè pubblico, ossia interpersonale. Il segno è qualcosa che per qualcuno (l'interpretante) sta per qualcosa (l'oggetto), dove l'interpretante è sempre già immerso in un universo segnico e simbolico e l'oggetto è sempre "appreso" e interpretato all'interno di quel sistema di segni. Peirce, date queste premesse, ritiene che la "verità" non può essere pensata in termini di corrispondenza all'oggetto, essa, piuttosto, è "una regola d'azione" pragmatica che, pur essendo fallibile, e quindi suscettibile di modifiche e correzioni continue, si fissa in credenze che guidano l'azione futura.

"Sia per il linguista, sia per il parlante comune, il senso di una parola altro non è che la trasposizione di esso in un altro segno che può essere sostituito a quella parola, specialmente in un altro segno 'nel quale si trovi sviluppata più completamente', come afferma Peirce" [R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale,* Feltrinelli, 2008, pag. 57].

Il significato di un segno linguistico, cioè, è la sua "traduzione" in un qualche ulteriore segno che, di solito, riesce a "sviluppare" e a precisare ulteriormente il senso del segno originale. In questo senso, perciò, la traduzione è la condizione perpetua e inevitabile della significazione e, nello stesso tempo, il significato assume un certo grado di instabilità a causa del processo della "semiosi universale". Interpretare, attribuire un significato e comprendere sono attività che si connettono tutte al tradurre.

Partendo da questa premessa Jakobson conclude che esistono tre tipi di interpretazione che sono altrettante forme di traduzione. Tali forme, o categorie, di traduzione si distinguono a seconda che la traduzione avvenga nella stessa lingua, tra diversi codici linguistici o tra sistemi di simboli non linguistici. Si possono individuare quindi: una traduzione intralinguistica o riformulazione (*reword*), una traduzione interlinguistica o traduzione vera e propria (*translation proper*) e una traduzione intersemiotica o trasmutazione (*trasmutation*). La riformulazione è un'interpretazione di segni verbali per mezzo di altri segni della stessa lingua; essa, attraverso l'uso della sinonimia, delle circonlocuzioni e delle parafrasi, traduce/sostituisce l'enunciato/segno originale con un altro. Tuttavia la riformulazione trova dei limiti ben precisi perché l"equivalenza" assoluta di significato e la stessa sinonimia, come ha dimostrato Quine, è un concetto indefinibile e problematico. In questa prospettiva il traduttore è sempre un interprete che, riformulando l'enunciato, lo modifica secondo una certa prospettiva ermeneutica.

La traduzione interlinguistica è un'interpretazione di segni verbali per mezzo di un'altra lingua. È evidente che se è impossibile raggiungere l'equivalenza di significato nella riformulazione, che si svolge in maniera endolinguistica, a maggior ragione ciò sarà vero per la traduzione interlinguistica che coinvolge codici linguistici diversi. A tale proposito Jakobson sottolinea, da un lato, come la poesia e altre forme artistico-letterarie, essendo caratterizzate dal connubio indissolubile tra espressione e semantica, dalla congiunzione tra unità fonetiche e semantiche, dalla paronomasia, dalle categorie sintattico-grammaticali, risulta intraducibile per definizione; dall'altro, invece, sottolinea come l'intertraducibilità, per quanto approssimata, sia sempre possibile e

realizzabile in un ambito prettamente conoscitivo e comunicativo. Nel caso in cui in una lingua ci siano delle lacune o manchino dei termini, che invece sono presenti nell'altra, nel processo traduttivo sarà sempre possibile ampliarla attraverso il ricorso a calchi, neologismi, prestiti, trasposizioni semantiche, circonlocuzioni, ecc. Tant'è che Jakobson sostiene che "*le lingue differiscono essenzialmente per ciò che devono esprimere, non per ciò che possono esprimere"* [Jakobson, op. cit. pag. 61]. In altre parole la grammatica e la sintassi di una lingua particolare obbligano l'interprete/parlante a seguire certe regole, a esprimere (o non esprimere) e a esplicitare alcuni contenuti, mentre altre richiedono un diverso grado di precisione. In alcune lingue, ad esempio in italiano, è possibile indicare i rapporti parentali di fratellanza senza chiarire il sesso e/o il numero, ma parlare in generale dei "fratelli". In altre lingue, invece, tale distinzione è grammaticalmente obbligata e ciò significa che il traduttore deve interpretare il testo fonte in un modo o nell'altro, inserendo una precisazione che prima, nel messaggio fonte, non era contenuta (viceversa, se la traduzione si svolgesse in senso contrario). Discorso analogo si può fare per la presenza (o meno) di tempi verbali che indicano un'azione passata compiuta o passata ma ancora in opera. Tutte queste differenze obbligano il traduttore, nel momento in cui traduce da una lingua ad un'altra che non possiede (o che possiede) queste ed altre differenze sintattico-grammaticali, a prendere costantemente delle decisioni precise nei riguardi dell'interpretazione del messaggio fonte; egli cioè è costretto, perché obbligato dalla sintassi e dalla grammatica, a specificare di più o a essere meno preciso del proferimento iniziale. La traduzione, quindi, pur essendo sempre possibile, è soggetta a innumerevoli differenze che rendono il concetto di "equivalenza semantica" piuttosto aleatorio e problematico, tanto più che i parametri traduttivi non sono esplicitabili in maniera formale perché sottesi all'interpretazione (ossia alla sequenza delle varie "scelte" e "decisioni") del traduttore.

Ci si può chiedere, su un piano epistemologico, se questo discorso di Jakobson possa essere esteso ai paradigmi di Kuhn e, se la risposta è affermativa, fino a che punto essi costituiscano una "*ars obbligandi*" come la grammatica e la sintassi lo sono per l'espressione linguistica. In effetti per Kuhn i paradigmi individuano una comunità di ricercatori che condivide, attraverso un preciso *iter* formativo, modelli esplicativi, un linguaggio specifico e generalizzazioni simboliche. È anche vero che i paradigmi "obbligano" il ricercatore a rispettare certe procedure, un certo uso linguistico e a

fondare le sue assunzioni su certi modelli. In ambito pedagogico, e per le scienze umane in genere, tale "obbligatorietà" è certamente più sfumata e meno vincolante, tuttavia è indubbio che sia possibile riscontrare tra vari paradigmi pedagogici delle differenze sostanziali. "Tradurre" da un paradigma pedagogico all'altro, allora, potrebbe anche costituire un modo per "liberarsi" delle "costrizioni" paradigmatiche?

Infine la trasmutazione, l'ultimo tipo di traduzione, consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici. Questo processo traduttivo intersemiotico generalizza la stessa impresa traduttiva facendone il principio generale dell'interpretazione e della significazione. La trasmutazione, però, risulta ancora più problematica della traduzione interlinguistica perché la distanza tra i vari sistemi di segni è tale da rendere utopico qualsiasi tentativo di raggiungere non solo l'equivalenza ma anche solo una "traduzione corretta".

2. Il modello della traduzione come metateoria ermeneutica.

La pedagogia, lo si è ripetuto più volte, si caratterizza per la sua pluralità (paradigmatica, metodologica, linguistica), per la complessità multi- e trans-disciplinare, per la congerie di enunciati appartenenti a molteplici giochi linguistici (scientifico-denotativi, prescrittivi, normativi, teleologici, utopici, ideologici, ecc.) che la costituiscono come discorso e per il suo assetto teorico-prassico ed etico-teleologico in una dimensione temporale rivolta al futuro (più che al presente o al passato). La presenza all'interno del discorso pedagogico di una estrema eterogeneità per ciò che concerne i paradigmi di riferimento e i modelli, ha creato una situazione di sostanziale incomunicabilità e incomprensione reciproca tra i rappresentanti dell'uno o dell'altro schieramento teorico e/o paradigmatico. Le difficoltà hanno riguardato, in senso proprio, questioni di linguaggio e di semantica, per cui stesse parole hanno assunto connotazioni e significati diversi secondo il quadro di riferimento teorico, il paradigma o il modello (laico o religioso, marxista o liberale, ermeneutico o scientista, ecc.). La necessità di comprendersi ha prodotto diversi tentativi di analizzare il discorso pedagogico da un punto di vista analitico-linguistico, tuttavia ciò non ha portato alla redazione, per così dire, di manuali di "traduzione" interteorica o di un codice comune sulla cui base portare avanti il dialogo, ma ad analisi puntigliose del linguaggio

pedagogico che hanno sottolineato le differenze semantiche più che le convergenze e che hanno concluso, pessimisticamente, con ciò da cui si era partiti e che in fondo si sapeva, ossia che la pedagogia soffre di una certa "incommensurabilità paradigmatica" e di un alto grado di indeterminatezza/imprecisione semantica. Solo in questi ultimi trenta/quaranta anni, con l'affermazione del paradigma pedagogico metateorico-epistemologico, con la "liberalizzazione dell'epistemologia", con la sempre maggiore rilevanza assunta dalla prospettiva critico-ermeneutica e dalle considerazioni del post-moderno e della filosofia post-analitica, quella che era considerata una debolezza teorica ha assunto i connotati di una ricchezza, di un valore aggiunto tipico del discorso pedagogico, addirittura da "additare" come una sorta di superiorità nei confronti di altre discipline che si nascondono dietro l'ideale "dell'invarianza di significato", per usare l'espressione di Feyerabend, oggi sempre più sintomo di un arretramento dogmatico e difensivo nei confronti della, ormai evidente, complessità del reale che ha prodotto dei cambiamenti epistemologici anche nelle scienze nomologiche.

Già solo a questo livello, un modello pedagogico che faccia riferimento alla traduzione si giustificherebbe come tentativo di trovare e realizzare strategie di comprensione reciproca, di apertura, di possibilità di dialogo e collaborazione tra scuole pedagogiche e prospettive paradigmatiche diverse. Infatti assumere la traduzione come categoria e come modello di pedagogia significa assumere esplicitamente la pluralità dei giochi linguistici, la debolezza teorica e l'eterogeneità ermeneutico-semantica del discorso pedagogico come modalità di indagine, come sintomo del pedagogico stesso, riconoscimento intrinseco della sua complessità e, nello stesso tempo, voglia di dialogo e di comprendersi. La strategia attuale del dialogo tra scuole pedagogiche diverse consiste nel considerare le categorie principe della pedagogia (formazione, istruzione, educazione, soggetto-persona, intenzionalità, cura, ecc.) alla stregua di "nomi" di problemi ancora aperti e su cui occorre indagare. Lo scopo è quello di rendere giustizia alla complessità e alla polisemia del pedagogico, di evitare gli "ismi" e la chiusura paradigmatica di scuola e di appartenenza teorica, per cercare di considerare il "senso" della pedagogia nella sua attualità e giungere, per questa via, a delineare una base comune in cui sia possibile il confronto critico e l'approfondimento teorico. Certo è che la comprensione reciproca è un fenomeno ermeneutico e si realizza anche mediante processi di traduzione.

Kuhn, nel già citato poscritto a "*La struttura delle rivoluzioni scientifiche",* prendendo nuovamente in considerazione il problema dell'incommensurabilità paradigmatica, svolge delle osservazioni molto interessanti sulla traduzione che, da un punto di vista epistemologico-metateorico, hanno un grosso valore pedagogico, soprattutto per il punto di vista e la tesi che qui si vogliono sostenere. Secondo Kuhn la traduzione inter-paradigmatica non si distingue molto dal caso più generale della traduzione inter-linguistica tra appartenenti a comunità, culture e tradizioni differenti. Del resto già il riferimento esplicito alla teoria Sapir-Worf, di cui si è discusso nel primo capitolo, rende ragione della sostanziale equivalenza che secondo Kuhn sussiste tra paradigmi e comunità linguistico-culturali. Il problema, semmai, è che spesso i ricercatori non si rendono conto di dare un significato diverso ai termini del discorso. In maniera assai maggiore che nelle scienze umane e in pedagogia gli scienziati non sono portati a problematizzare i termini, le categorie e le formule matematiche (generalizzazioni simboliche), dando per scontato che una formula descriva un dato fenomeno e che tutti non possano che concordare sulla sua capacità di "rappresentarlo".

Il significato di un termine, si ricorderà, discende non solo dal vocabolario usato ma dalla pratica scientifica e dagli esempi condivisi dal gruppo che conducono a interpretare i fenomeni in modo diverso. L'interruzione di comunicazione in cui possono incappare due esponenti di paradigmi differenti consiste proprio nell'eventualità di usare vocabolari e simboli identici per "rappresentare" e intendere referenti diversi. L'incommensurabilità paradigmatica così descritta è superabile a patto che i ricercatori coinvolti si accorgano della sfasatura di significato esistente tra l'una e l'altra posizione e che, nell'intento di comprendersi, si comportino come dei traduttori. In questa prospettiva devono essere rispettate alcune condizioni: prima di tutto lo scienziato deve essere in grado di operare meta-cognitivamente sui propri processi percettivi ed essere capace di far emergere i propri presupposti/condizionamenti teorico-paradigmatici; in secondo luogo deve essere disposto a concedere il beneficio del dubbio senza tacciare il punto di vista alternativo di "errore madornale" o di "pazzia". Osserva Kuhn:

"… quello che possono fare coloro che si trovano coinvolti in una interruzione di comunicazione è di riconoscersi l'un l'altro come membri di comunità linguistiche differenti e di diventare quindi dei traduttori. Prendendo ad oggetto di studio le stesse differenze tra il discorso che viene fatto all'interno di ciascun gruppo e quello che viene

fatto tra gruppi diversi, essi possono innanzitutto cercare di scoprire i termini e le locuzioni che, usati senza sollevare problemi all'interno di ciascuna comunità, sono nondimeno causa di difficoltà nelle discussioni fra gruppi differenti. […] Dopo avere isolato tali aree di difficoltà della comunicazione scientifica, essi possono allora fare ricorso ai vocabolari che condividono nella vita d'ogni giorno in un ulteriore sforzo per chiarire le loro difficoltà. Ossia, ciascuno può cercare di scoprire che cosa vedrebbe e direbbe l'altro quando si trovi di fronte ad uno stimolo al quale la propria risposta verbale sarebbe differente. Se essi riescono sufficientemente a trattenersi dallo spiegare un comportamento anomalo come conseguenza di un mero errore o di pazzia, possono col tempo diventare molto esperti nel prevedere i rispettivi comportamenti. Ciascuno avrà imparato a tradurre nel proprio linguaggio la teoria dell'altro e le sue conseguenze, e simultaneamente a descrivere nel proprio linguaggio il mondo cui si applica quella teoria." [T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 2002, pag. 243-243]

Ciò che emerge in questo stralcio è che la comprensione interparadigmatica è possibile solo a patto che il ricercatore dimostri una certa apertura mentale e critica che lo faccia impegnare in un' impresa faticosa di traduzione. Tale traduzione, poi, si fonda sull'uso non del linguaggio scientifico ma di quello naturale che funge da "metalinguaggio". La parafrasi, gli esempi, le spiegazioni analogiche ed imprecise sono la base della comprensione anche nel caso delle scienze nomologiche, pur nella loro indeterminatezza. Il risultato della traduzione interparadigmatica nella scienza è la possibilità/capacità non solo di prevedere le mosse e i comportamenti dell'altro, ma di entrare più da vicino nei suoi processi cognitivi, nel suo modo di vedere, catalogare ed interpretare i fenomeni.

In altre parole la traduzione interparadigmatica è la via principale attraverso cui è possibile operare un'autentica comprensione nei riguardi di un paradigma alternativo; ma questo è un processo ermeneutico che tanto somiglia alla "fusione degli orizzonti" su cui teorizza l'ermeneutica di Gadamer. Ciò nonostante la traduzione non implica una "conversione", ossia l'assunzione del nuovo paradigma, pur essendone spesso condizione e presupposto. Nelle scienze nomologiche i risultati performativi, la ripetibilità degli esperimenti, la completezza, la semplicità, la capacità di prevedere e di spiegare fenomeni nuovi e/o le anomalie sperimentali, sono canoni e parametri di scelta delle alternative paradigmatiche e teoriche, i quali agiscono come veri e propri "valori" condivisi dall'intera comunità scientifica.

I giovani ricercatori non ancora "socializzatisi" interamente al paradigma dominante, sostiene Kuhn, saranno i primi a mutare punto di vista, affascinati dai

risultati promettenti che esso sembra poter realizzare, mentre la vecchia generazione di scienziati, educati e formatisi interamente nell'ambito del paradigma precedente, faticheranno molto di più per accettare i risultati del nuovo paradigma e avranno bisogno di capire, attraverso la traduzione, la nuova teoria sulla base della vecchia. Sottolinea infatti Kuhn:

"… la traduzione […] è un potente strumento di persuasione e di conversione. […] Persuadere un'altra persona equivale … a convincerla che il proprio punto di vista è superiore e deve pertanto soppiantare quello dell'altra. Questo effetto [però] *viene talvolta raggiunto senza ricorso a qualcosa come una traduzione. […] ciascuna comunità linguistica può di solito presentare fin dall'inizio alcuni concreti risultati di ricerca […] Per alcuni, tali risultati da soli saranno decisivi. […] Una tale reazione è particolarmente facile in coloro che sono appena entrati nella professione, giacché non hanno ancora acquisito gli specifici vocabolari e le specifiche credenze dell'uno o dell'altro gruppo.* […Tuttavia] *Fra coloro che sono già stati ammessi alla professione, pochi si lasceranno persuadere senza ricorso ai confronti più ampi permessi dalla traduzione. […]. Via via che procede la traduzione, inoltre, alcuni membri di ciascuna comunità possono anche cominciare, per delega, a capire come un'affermazione precedentemente oscura possa sembrare una spiegazione ai membri del gruppo opposto."* [*Ibidem*, pag.243-244].

Resta comunque il fatto che spesso la traduzione interparadigmatica viene interpretata come una minaccia e considerata con sospetto proprio per il suo intrinseco prospettarsi nei termini di una "critica" e messa in discussione del paradigma dominante.

"*Per la maggior parte della gente la traduzione appare un processo minaccioso, ed è interamente estranea alla scienza normale. In ogni caso, sono sempre disponibili controargomentazioni, e non vi sono regole che prescrivano da che lato debba pendere la bilancia. Nondimeno, con l'accumularsi delle argomentazioni e via via che le sfide successive vengono affrontate con successo, soltanto una cieca ostinazione può alla fine spiegare una continua e irremovibile resistenza".* [*Ibidem*, pag. 244]

Il "pluralismo" paradigmatico, si è detto, è tipico di quei periodi rivoluzionari e innovativi in cui si introducono e costruiscono nuovi vocabolari e metafore per operare una ridescrizione del reale (per usare la terminologia di Rorty che a tale proposito si ispira a Kuhn): nelle scienze nomologiche, perciò, questa pratica di traduzione e di apertura di solito non fa parte del bagaglio culturale del ricercatore. Le cose, come si è detto, stanno diversamente per le scienze umane (e per la pedagogia in special modo), proprio per il loro costitutivo assetto pluri-paradigmatico. Le differenze tra i paradigmi

pedagogici rispetto a quelli scientifici sono stati trattati nel secondo capitolo; nonostante le differenze riscontrate, però, in quel contesto si era comunque sottolineata l'utilità per la pedagogia di utilizzare il concetto di paradigma. Allo stesso modo ora, pur nelle differenze di accento, è opportuno sottolineare come il pluralismo paradigmatico tipico della teorizzazione pedagogica abbia generato, pur se in forme meno estreme, un eguale fenomeno di incommensurabilità paradigmatica che a volte è sfociato in una dura opposizione ideologica e di principio che ha reso impossibile qualsiasi tentativo di "traduzione/comprensione". In ultima analisi, sul piano epistemologico il confronto tra i paradigmi e la possibilità di una comprensione reciproca appare, anche nel caso della pedagogia, un problema di traduzione. Fermo restando che la possibilità della traduzione è sottesa alla condizione di un autentico interesse e di una volontà di comprendersi e comunicare, è pur vero che tradurre amplifica e sviluppa questo senso critico e di apertura dialogica. Tradurre non equivale a "convertirsi" alla nuova prospettiva paradigmatica, ma certo può accelerare e facilitare questo processo; tuttavia le resistenze sono molte e ineriscono tutte alla formazione pregressa, che costituisce percettivamente e cognitivamente, oltre che linguisticamente, la modalità di interpretare e rappresentare i fenomeni educativi. In ogni caso è sempre possibile rimanere sulle proprie posizioni perché le si considera migliori, più razionali, meglio supportate, ecc., ma, se non altro, sarà possibile un confronto razionale che diminuisce il pericolo dell'ideologismo.

Un fenomeno sottolineato da Kuhn, poi, è quello "dell'estraneità" nei confronti del nuovo punto di vista, anche nel caso in cui si è scelto di condividerlo. Può accadere, infatti, che, pur essendosi impegnati nella traduzione, pur comprendendo i vantaggi e la "veridicità" del nuovo paradigma per averne saggiato intellettualmente e razionalmente la portata teorica e sperimentale, non si riesca a fare proprio quel punto di vista, a "vivere in esso" e lo si senta come qualcosa di estraneo, in maniera analoga a ciò che accade a coloro che, apprendendo una seconda lingua in età adulta e pur parlandola discretamente, non si "naturalizzano" in essa e non si sentono, per così dire, a casa loro. Osserva Kuhn:

"*Tradurre una teoria o una concezione del mondo nel proprio linguaggio non equivale a farla propria. […] ad un certo momento del processo durante il quale* [il ricercatore] *impara a tradurre, si accorge che ha avuto luogo la transizione, che egli è scivolato nel nuovo linguaggio senza aver preso nessuna decisione. Oppure, come molti di coloro*

che hanno conosciuto per la prima volta, ad esempio, la teoria della relatività o la meccanica quantistica quando avevano raggiunto la mezza età, si trova pienamente convinto della nuova concezione ma nondimeno non è in grado di farla intimamente propria […] La sua attività è parassitaria rispetto a quella di costoro [formatisi nell'ambito di una nuova teoria]*, giacché gli manca quella costellazione di insiemi di forme mentali che i futuri membri della comunità acquisiranno mediante l'educazione..[…]La traduzione … può fornire punti di ingresso per la riprogrammazione del sistema nervoso […]. Ma né buone ragioni né la traduzione costituiscono la conversione ….* [*Ibidem*, pag. 244-245]

Certo è che la (iper-)complessità del discorso pedagogico, la sua problematicità e il suo costitutivo assetto comportano la necessità da parte del pedagogista di essere sempre disponibile ad un confronto aperto con le opposte visioni paradigmatiche e, conseguentemente, lo inducono a sviluppare una certa sensibilità e capacità di servirsi della traduzione, nei termini qui indicati, per non precludersi la possibilità della comprensione. Una simile attività, però, è intrinsecamente epistemologico-metateorica. È abbastanza evidente, infatti, che il modello di pedagogia come traduzione fa parte integrante e deve essere ricompreso all'interno del più ampio paradigma epistemologico-metateorico, che è stato così ben descritto nei suoi tratti essenziali da Franco Cambi.

La traduzione implica un ragionamento di secondo livello o di livello superiore, di tipo metacognitivo, metalinguistico, riflessivo e critico, ma anche storico, culturale e sociale. L'atto del tradurre, però, è anche un confronto ermeneutico e critico tra due o più linguaggi, paradigmi, modelli, teorie, sistemi simbolici, culture, ecc., ed è dialetticamente teso tra opposte istanze, le stesse della pedagogia, quali quelle di riproduzione/innovazione e fedeltà/infedeltà, alla costante ricerca di una trasparenza ed equivalenza semantica, comunicativa, rappresentazionale, mai raggiungibile.

Le considerazioni di Kuhn sulla traduzione interparadigmatica e interteorica ci inducono a connotare la traduzione su un piano epistemologico-metateorico, e a riconoscere esplicitamente la centralità di questo processo, da un lato, per la ricostruzione storica, dall'altro, per l'importanza nella ricerca attiva. Attraverso la traduzione e l'atteggiamento "tollerante" cui essa induce, il ricercatore riesce a superare le eventuali chiusure settarie di scuola, il vantaggio epistemologico è quello di avere una visione ampia del proprio campo di studi che, rinunciando all'"assolutismo paradigmatico", consente ibridazioni e contaminazioni con altri campi del sapere e punti

di vista i quali, spesso, si rivelano proficui ed euristicamente validi (non a caso i campi di studio più attivi in questi anni sono quelli di frontiera che comprendono diverse discipline). In conclusione, quindi, attraverso il riferimento all'epistemologia di Kuhn (che non a caso costituisce un po' il *trait d'union* di tutto questo lavoro) e in considerazione dell'analisi storico-metateorica dei paradigmi della pedagogia fornitaci da Cambi, possiamo affermare con una certa sicurezza che il modello di pedagogia come traduzione fa parte integrante del paradigma epistemologico-metateorico.

A questa conclusione si potrebbe obiettare che, mentre la metateoria è sempre un tipo di indagine razionale e critica che si realizza attraverso processi di pensiero metacognitivo, la traduzione non sempre ha questa connotazione "meta". In effetti esiste anche un tipo di "traduzione immediata" e irriflessa che non si svolge secondo modalità riflessive di secondo/terzo/… livello, ma piuttosto si presenta come forma "naturale" di comprensione immediata. Un esempio in tal senso è costituito dal poliglotta che non ha bisogno di tradurre ma, passando da un codice linguistico ad un altro, comprende immediatamente. In verità le cose non stanno così. Ammesso che la traduzione è implicata in ogni atto di comunicazione (come sarà spiegato nei paragrafi successivi), resta fermo che anche all'interno di uno stesso codice linguistico è possibile parlare di traduzione. In questa prospettiva se anche all'interno di una stessa lingua, ove la comprensione dovrebbe essere garantita *a-priori* dall'uso comune del codice, è possibile parlare di traduzione, occorre chiarire in che senso è possibile una comprensione immediata tra gli interlocutori e perché ciò non necessita di un'analisi metateorica e riflessiva come comunemente avviene in altri casi di traduzione.

La risposta a questa domanda si connette direttamente alle analisi che linguisti, semiologi, filosofi del linguaggio e psicologi hanno svolto a proposito del modo più opportuno di pensare al "significato". Tutte queste indagini concordano su un punto, ossia che, anche nei casi in cui la comunicazione intr- o inter-linguistica appare più trasparente e immediata, in realtà questa "naturalezza" della comprensione è una illusione che nasconde o sottovaluta profonde difficoltà. In questo senso la "traduzione immediata" è una finzione o un'illusione teorica, frutto di un'abitudine pragmatica che, attraverso processi di inculturazione, educazione, socializzazione e addestramento, porta i membri di un gruppo (comunità, società, nazione, cultura, ecc.) a somigliarsi anche, e soprattutto, dal punto di vista delle abitudini linguistiche. Anche questi casi di apparente

trasparenza semantica, però, sottoposti ad un'analisi di tipo epistemologico-metateorico, rilevano notevoli discrepanze di significato e nell'uso dei termini.

La teoria dei giochi linguistici e del *significato come uso* di Wittgenstein, ad esempio, si basa sull'assunzione che "le regole del gioco" sono il risultato di un contratto più o meno esplicito tra i giocatori[154]. Tale situazione rende le regole (significato) assolutamente aleatorie, indeterminate e indeterminabili. Il linguaggio, infatti, sostiene Wittegenstein, è un processo simbolico nel quale i significati non sono dati dal riferimento univoco alle cose di cui sono la descrizione. Il linguaggio è, piuttosto un'attività governata da regole diverse a seconda delle circostanze, dei contesti e delle intenzioni del parlante. Tali giochi sono raggruppabili per analogia in "famiglie", ma le stesse analogie su cui è possibile raggrupparli sono arbitrarie e soggette a innumerevoli fattori storici, culturali, cognitivi, pragmatici, ecc. Non esistono gerarchie né un metalinguaggio comune sulla cui base giudicare l'autentico significato, verità o legittimità dei diversi giochi linguistici. Queste considerazioni, ovviamente, sono particolarmente interessanti e pertinenti per ciò che comportano riguardo al problema della traduzione, ossia sul rapporto tra i diversi giochi linguistici. Il significato delle parole e delle proposizioni, infatti, secondo questa prospettiva, è dato sempre all'interno di certe regole, di un determinato codice e di uno specifico gioco linguistico. Il significato è dato dall'uso all'interno di una certa comunità: non è, perciò, propriamente una rappresentazione mentale chiara e distinta interna al soggetto, ma deriva dall'uso pubblico, esterno, essendo una creazione sociale e intersoggettiva e, *ipso facto*, mai perfettamente determinabile in assoluto, né tanto meno traducibile secondo parametri linguistici, meta- o extra-linguistici universali.

Il filosofo analitico Willard Van Orman Quine (1908-2000), cui si è già fatto riferimento nei primi capitoli, concorda pienamente con Wittgenstein nel ribadire il carattere sociale del linguaggio e del significato; dal suo punto di vista, dato che il "significato" consiste nell'uso e nei comportamenti linguistico sociali, è impossibile

[154] Il riferimento qui non è solo a Wittgenstein ma a Heidegger, Gadamer, Kuhn, Quine, Feyerabend, Rorty e Goodman. Ognuno di questi autori, con accenti diversi e secondo prospettive teoriche molto diverse, insiste sulla imprescindibilità del quadro di riferimento che risulta già sempre dato sotto forma, rispettivamente, dell'"essere gettato" esistenziale in un certo contesto culturale, di tradizione di appartenenza, di paradigmi cui si connette la possibilità di molteplici codici linguistici, di traduzioni di uno stesso evento mediante molteplici codici e "manuali di traduzione" anche eterogenei tra loro, di anarchismo metodologico e incommensurabilità paradigmatica, di contingenza che rende possibile la ridescrizione mediante nuove metafore e vocabolari e di mondo-versioni costruite, individualmente e socialmente, secondo parametri, punti di vista e scopi diversi.

pensare ad esso come a qualcosa di stabile, univoco e dato una volta per tutte. L'epistemologia dei paradigmi di Kuhn, come si è già detto, ha qualche debito con Quine, il quale, d'altra parte, costituisce un punto di riferimento imprescindibile per chiunque si interessi di filosofia del linguaggio e di traduzione.

Quine si batte contro quella che definisce una forma di "platonismo semantico" che, sostenendo l'esistenza separata del "significato" (entità non precisabile, esistente nella mente o come entità metafisco-ontologica, condivisa da tutti i parlanti allo stesso modo e a cui tutti possono fare riferimento), considera la traduzione interlinguistica, la sinonimia intralinguistica e la comprensione intersoggettiva come eventi non problematici, assolutamente determinati (e determinabili) e certi. Quine smantella questo assunto dimostrando, da un lato, che non è possibile sostenere una divisione netta tra enunciati sintetici e analitici (connotazione e denotazione; intensione e estensione), e, dall'altro, che il verificazionismo e il riduzionismo della scienza, che fa della verifica empirica un criterio di verità e di significazione delle proposizioni (teorie), non è sostenibile in assoluto ma solo all'interno di una prospettiva olistica della scienza stessa. In pratica secondo Quine, in accordo con la teoria Sapir-Whorf, il linguaggio è una teoria sul mondo in cui è impossibile distinguere le componenti squisitamente linguistiche da quelle dovute all'esperienza, il che significa che il significato di un qualunque termine è sempre relato ad un preciso quadro linguistico-teorico di riferimento, e che le verifiche empiriche e il riferimento dei termini sussistono solo all'interno di questi presupposti[155].

Quine, perciò, assume una posizione estensionale e antimentalista del linguaggio che rigetta decisamente la nozione di "significato", se essa sottende una qualche forma di platonismo semantico; d'altra parte lo stesso concetto, pur risultando sempre indeterminato e indeterminabile in un processo traduttivo e/o comunicativo, è ammissibile se viene messo in relazione con la stimolazione sensoriale e alla risposta comportamentale verbale. È proprio in questi termini che Quine presenta il suo famoso esperimento mentale della "traduzione radicale". Egli immagina un linguista alle prese con una popolo sconosciuto che parla un idioma diverso da tutti quelli noti. Il linguista per comunicare con gli indigeni e apprendere la lingua, in modo non dissimile da come si apprende a parlare da piccoli, inizierà con quegli enunciati estensionali che si

[155] Confronta anche nota 2, capitolo 1.

riferiscono a oggetti direttamente osservabili cui si possono associare stimolazioni sensoriali intersoggettivamente riconoscibili e non ambigue. In questo senso uno stesso significato-stimolo, provocando reazioni verbali simili (di assenso o di dissenso) nella maggior parte dei parlanti ed essendo controllabile, permette di associare con una certa sicurezza un nome a un oggetto. Due espressioni diverse, quindi, avranno lo stesso significato, ossia potranno essere tradotte l'una nell'altra, quando verranno comunque riferite da innumerevoli parlanti ai medesimi stimoli. Se al passare di un coniglio bianco l'indigeno pronuncia "Gavagai", il linguista, dopo aver considerato una serie di eventi-stimolo analoghi e di altrettante risposte positive da parte dell'indigeno, inferisce che "Gavagai" e "Coniglio" sono sinonimi. In verità questo processo di traduzione, ci ricorda Quine, è il frutto di una sovrapposizione che il linguista, in maniera arbitraria, è portato a fare; egli, cioè, parte dal presupposto che i propri schemi concettuali linguistico-culturali e assunti teorici (*ipotesi analitiche*) siano gli stessi del parlante indigeno, mentre una simile assunzione non è solo indimostrabile ma è assolutamente dubbia, tanto che "Gavagai" e "Coniglio" potrebbero essere termini non coestensivi e "veri" delle stesse cose.

Anche se i "significati" sono relati non a stati mentali ma a stimoli e a comportamenti verbali, tuttavia gli schemi mentali o concettuali dei parlanti inquadrano l'espressione linguistica e la interpretano in un certo modo. Con "Gavagai", infatti, l'indigeno potrebbe indicare qualcosa di affatto diverso da quello che crede il linguista (un "evento di coniglio", una parte dell'animale, il colore, "coniglio che corre", "bianchezza veloce", cibo, ecc.) e ciò nonostante tutte le *"ipotesi analitiche*", le teorie e gli schemi concettuali del linguista si adatterebbero perfettamente agli eventi-stimolo cui l'indigeno assentirebbe.

In pratica diverse ipotesi analitiche e vocabolari possono adattarsi perfettamente a descrivere stessi eventi e significati-stimolo, anche se ciò che intendono i parlanti (il "significato") risulta profondamente diverso. Una situazione simile rende il significato degli enunciati e dei termini sempre e comunque indeterminato, anche se gli enunciati sono di tipo osservativo e, quindi, meno ambigui perché legati direttamente agli stimoli (significato-stimolo[156]). Se ciò è vero per gli enunciati di osservazione direttamente

[156] "*Il significato stimolo (affermativo) di un enunciato (di osservazione) è la classe di tutte le stimolazioni delle terminazioni nervose che spingerebbero il parlante ad assentire all'enunciato"*. [Fabrizio Mondadori, *Introduzione*, in: Quine, *Parola e oggetti*, Il Saggiatore, 2008, pag. XIV, nota 15].

associabili ad un significato-stimolo, ciò sarà esponenzialmente vero per tutti quei termini e vocabolari "astratti" o "storico-culturali" che si allontanano di molto dal significato-stimolo. La traduzione risulta sempre indeterminata perché, scrive Quine:

"manuali per tradurre una lingua in un'altra [o che si riferiscono a una stessa evidenza empirica] *possono essere composti in modi divergenti, tutti compatibili con la totalità delle disposizioni verbali, eppure incompatibili fra di loro. In innumerevoli punti essi divergeranno nel fornire, come loro rispettive traduzioni di un enunciato di una lingua, enunciati dell'altra lingua fra i quali non sussiste alcuna sorta plausibile di equivalenza, per quanto ampia. Tanto più saldi i legami diretti di un enunciato con le stimolazioni non-verbali, naturalmente, quanto meno drasticamente le traduzioni di esso possono divergere fra loro da manuale a manuale".* [Quine, *Parola e oggetto*, Il Saggiatore, pag. 39].

In conclusione il significato di un enunciato discende dalle ipotesi analitiche, dagli schemi mentali-concettuali e dal quadro paradigmatico di riferimento, in questo senso esso è indeterminato e indeterminabile, ma anche riguardo al riferimento extralinguistico le cose non stanno diversamente perché tale riferimento è mediato dal linguaggio e dalle ipotesi analitico-concettuali[157]. Ecco perché Quine, con Wittgenstein, preferisce intendere il "significato" in termini di stimolazioni sensoriali, disposizioni al comportamento e uso sociale. L'atteggiamento teorico di Quine è una sorta di "pragmatismo comportamentistico" e, forse, proprio nel suo eccessivo "comportamentismo" sta il suo limite. In questo senso specifico, infatti, la posizione di Quine è assai distante da quella delle scienze cognitive, della psicologia cognitivista e da quella storico-culturale che, invece, è stata assunta come punto di riferimento in questo lavoro.

Vygotskij, su un ambito prettamente psicologico, sottolinea anche lui come la dimensione sociale del linguaggio non permetta di pensare al "significato" in termini di stabilità e invarianza, ma in termini evolutivi e dinamici. Del resto per Vygotskij se la

---

"*Il significato stimolo è una selezione completa delle disposizioni evolutive del soggetto a rispondere affermativamente o negativamente a un enunciato, se l'enunciato è un enunciato di occasione; lo è molto meno se è un enunciato permanente. Gli enunciati permanenti possono differire fra loro in 'significato', intuitivamente parlando, tanto liberamente quanto gli enunciati di occasione; ma, quanto meno sono suscettibili di assenso o dissenso provocati, tanto minori sono gli indizi presenti nel significato stimolo"* [Quine, *Parola e oggetti*, Il Saggiatore, 2008, pag. 51]

[157] L'indeterminatezza del riferimento e della traduzione, l'olismo epistemologico e semantico non portano Quine ad abbandonare il realismo o una nozione definita di verità, ma solo a relativizzarla alla teoria di sfondo. Quine continua a intendere le scienze come la logica, la fisica e la matematica come il nocciolo duro della conoscenza sulla realtà. Proprio in questo senso sorgerà il dissenso con il suo collega Nelson Goodman che invece si farà promotore di un relativismo e costruttivismo radicale.

funzione comunicativa e interpsichica del linguaggio precede ed è il fondamento, sul piano ontogenetico, storico-culturale e cognitivo, delle successive forme intrapsichiche di significazione e di pensiero linguistico (linguaggio interiore), è pur vero che queste ultime sono, dal suo punto di vista, stati più sviluppati, evoluti e complessi di cognizione. La differenza tra la prospettiva, da un lato, di Wittgenstein e di Quine e, dall'altro, di Vygotskij è tuttavia notevole. Infatti i primi due tendono ad avere un atteggiamento "eliminativista" (e anche "naturalizzante") nei confronti dei processi mentali interni (e nei confronti della stessa idea di "mente" e "coscienza") perché li considerano, soprattutto il "significato" come rappresentazione mentale intrapsichica, concetti quanto meno dubbi e, comunque, non suscettibili di un'indagine seria; invece il secondo si concentra proprio sull'analisi psicologica di quelle funzioni mentali intrapsichiche in cui vede la massima espressione dell'evoluzione umana e della specificità individuale, alla quale si giunge attraverso l'uso interiorizzato del segno e la collaborazione/sostegno sociale. Vygotskij (e in parte anche Quine), poi, più di Wittgenstein, sembra consapevole della "dicotomia" racchiusa in ogni linguaggio. Il linguaggio, infatti, da un lato, per certi versi, condanna i parlanti alla banalità e all'uniformità espressivo-comunicativa perché, se l'obiettivo è la comprensione reciproca, gli interlocutori devono uniformarsi all'uso comune delle parole e non possono trascendere (violare?) il significato socialmente condiviso (o dipendente dalla medesime "ipotesi analitiche"); dall'altro, il fraintendersi non è solo una possibilità ma una costante linguistico-comunicativa, perché esiste sempre una sfasatura tra uso pubblico e uso privato del segno, tra linguaggio interpsichico e intrapsichico (linguaggio interiore), che rende ogni dialogo intersoggettivo (tra comunità linguistiche diverse o all'interno dello stesso gruppo linguistico-culturale) sempre problematico e indeterminato.

In linguistica si utilizza il termine "idioletto" per indicare una lingua che è intellegibile a un solo parlante/interprete; il linguaggio interiore di Vygotskij pur potendo essere associato a un "idioletto" tecnicamente non lo è, perché la sua genesi si fonda e deriva dal linguaggio sociale interpsichico dal quale non può distinguersi in maniera troppo grande. La traduzione tra linguaggio interno ed esterno perciò, anche se difficile, è sempre possibile come, allo stesso modo, è sempre possibile la traduzione/comprensione intersoggettiva e interlinguistica. Wittgenstein sostiene

l'impossibilità teorica dell'"idioletto" e in maniera significativa tende ad attribuire un gran valore proprio a ciò che non è comunicabile, per cui, in un certo senso, ciò che non è traducibile, perché muto, è proprio ciò che è essenziale, mentre ciò che è sociale e comunicabile può sempre essere detto (tradotto?) in modo più chiaro.

In ogni caso, per il nostro discorso, è importante evidenziare che tutti gli autori presi in esame sottolineano il carattere sociale ed aleatorio del significato che non si presenta mai sotto forma di un'acquisizione stabile data una volta per tutte. Sul piano epistemologico-metateorico del discorso pedagogico ciò significa che bisogna sempre porre attenzione critica, riflessiva e meta cognitiva all'uso che si fa dei termini e, anche attraverso analisi linguistico-teoriche e storico-paradigmatiche, cercare di superare pragmaticamente le interruzioni di comunicazione attraverso opportune "traduzioni" tra un paradigma pedagogico e l'altro e tra una prospettiva teorica e l'altra. Tale processo consentirà di optare pragmaticamente e razionalmente per quelle soluzioni teoriche e pratiche che opportunisticamente sembrano adattarsi meglio ad un certo contesto storico-culturale-sociale o che promettono di realizzare risultati più consistenti sul piano educativo. Tutto ciò senza tradire le necessarie considerazioni epistemologico-metateoriche (e le procedure scientifico-disciplinari cui riconducono) che si concretizzano in analisi razionali (scientifiche, filosofiche, etico-politiche) dei paradigmi, dei presupposti di partenza e nella valutazione critico-riflessiva delle proprie convinzioni personali.

In ambito prettamente educativo le considerazioni precedenti hanno una valenza problematizzante perché fanno emergere dei seri dubbi riguardo il processo educativo come normalmente viene concepito. Infatti, come può svolgersi ed avere esito positivo il processo educativo di insegnamento-apprendimento se il significato risulta così indeterminato e aleatorio? Cosa, in termini di contenuti proposizionali e linguistico-simbolici, propriamente si insegna e si apprende?

Se partiamo dalla premessa che in ogni relazione di insegnamento-apprendimento c'è chi apprende e chi insegna (e possiamo anche pensare, come suggerisce il pragmatismo, che tale identificazione dei due poli avvenga in maniera "transazionale" e dinamica all'interno del processo e non precedentemente ad esso), allora è chiaro che tale rapporto si basa in maniera considerevole sulla "trasmissione", memorizzazione e comprensione di enunciati proposizionali linguistici e, più in generale, simbolici. A

questo punto del ragionamento, ammettendo che gli assunti precedenti restino sostanzialmente validi anche se l'educazione viene intesa come "costruzione" sociale e individuale di conoscenza, le domande precedenti fanno il loro ingresso e mettono in discussione la stessa possibilità dell'insegnare e dell'apprendere.

Assumere il modello della pedagogia come traduzione comporta l'interrogarsi previamente e in maniera analitica su questa possibilità, ossia interrogarsi sulla natura dei "contenuti disciplinari" oggetto dell'insegnamento-apprendimento e, più in generale, sul ruolo del significato, fornendo risposte e soluzioni epistemologicamente valide e filosoficamente argomentate e razionali. Questa indagine è stata parzialmente già svolta attraverso l'analisi delle teorie di Wittgenstein, Quine e Vygotskij, ma anche, nei capitoli precedenti, attraverso il riferimento alle teorie di Kuhn, Dennett e Goodman. Da questo complesso di teorie si evince che l'incommensurabilità paradigmatica e l'indeterminatezza del significato, pur ponendo dei limiti ben precisi – relativi al sistema di riferimento cognitivo, sociale, storico, ecc. – a qualsiasi tentativo di raggiungere l'equivalenza (o invarianza) di significato, non impediscono la traduzione ed anzi, come sarà più evidente nelle pagine successive, la rendono possibile.

Resta comunque il fatto che l'impresa educativa (e la riflessione pedagogica cui si associa) assume una valenza estremamente aleatoria e problematica a cominciare dallo stesso processo attraverso il quale il messaggio (i contenuti disciplinari) viene "tradotto" e compreso dall'insegnante e, poi, dall'allievo. Anche ammesso che ciò sia un processo "naturale" di comprensione secondo certe regole, paradigmi e "premesse analitiche", resta da vedere come si apprendono tali regole, paradigmi, ecc. (il deuteroapprendimento di Bateson[158]). Nel capitolo IV ho cercato sulla base delle ricerche di Bateson, Bruner, Gardner, Nelson e Dennett di mostrare come i concetti di *frame, script, format, meme*, ecc., connessi direttamente con il campo di studi che si interroga sulla "teoria della mente", possano parzialmente aiutarci a definire una risposta, da cui emerge l'importanza di degli strumenti concettuali, degli schemi e dei contenuti mentali quali "elementi protesici" per lo sviluppo della mente e delle capacità cognitive, ma anche l'importanza del pensiero narrativo per l'apprendimento del linguaggio, la categorizzazione e la costruzione del sé autobiografico. Inoltre è abbastanza evidente che il discorso da prettamente epistemologico si è fatto

[158] Cfr. in: Appendice IV; Capitolo IV, paragrafo 4.

progressivamente ermeneutico. Il riferimento, ricorrente, a Gadamer e Rorty sia nelle pagine precedenti sia in quelle seguenti trova proprio in questo passaggio la sua giustificazione. Il modello di pedagogia come traduzione si presenta così come un modello epistemologico-metateorico caratterizzato in senso fortemente ermeneutico e, come si vedrà, utopico.

Lo stesso Gadamer, del resto, sottolinea come la traduzione interlinguistica è solo un caso particolare di interpretazione estremamente difficile e, *ipso facto,* significativo per far emergere i caratteri propri del comprendere e dell'interpretare. Il traduttore è sempre anche un interprete sia nei confronti di un interlocutore sia in quello di un testo scritto. In entrambe le situazioni, infatti, l'interprete si confronta con l'alterità e l'estraneità in molteplici modi: l'estraneità dell'altro da sé o l'estraneità del testo; l'estraneità verso se stesso che si concretizza nel processo non sempre facile della comprensione-interpretazione del discorso, ossia del tema oggetto del dialogo o del senso e significato/i del testo che si legge, che spesso si prospetta come incapacità ad esprimersi e a strutturare il pensiero in parole e proposizioni, pronunciate o vergate su carta. Ogni situazione può presentare i caratteri di un confronto ermeneutico in cui l'incontro con l'alterità è consentito solo attraverso il *medium* del linguaggio e, dunque, la comprensione si configura come avvicinamento, incontro e "fusione degli orizzonti" di senso. L'esempio è il dialogo socratico che la storia della pedagogia e la riflessione pedagogica attuale continuano a prendere come paradigma lucido e insuperato dello stesso dialogo educativo e di ciò che l'educazione dovrebbe essere. Se si leggono i dialoghi platonici della giovinezza, quelli in cui, secondo la critica attuale, Platone rimane più fedele al modo di intendere la filosofia e il filosofare di Socrate[159], ci si accorge immediatamente che l'intento di Socrate è quello di trovare un linguaggio comune, ossia di intendersi su alcuni temi o concetti generali di natura etico-pratica. La stessa impresa maieutica non è un parto del singolo ma un prodotto dell'interrogare e del domandare, una costruzione concettuale comune in vista dell'azione pratica che consente di superare lo spaesamento nichilista delle argomentazioni sofistiche. In questo senso Gadamer sottolinea come la comprensione sia sempre un processo di elaborazione di un linguaggio comune, anche nel caso in cui ci si confronti con un testo scritto: in questo caso, infatti, il dialogo non viene meno ma si svolge in una modalità particolare

[159] Cfr. in: Heinrich Maier, *Socrate. La sua opera e il suo osto nella storia,* La Nuova Italia, 1978, 2 Vol.

in cui uno degli interlocutori, il testo, parla attraverso l'altro, l'interprete. La ricerca di un linguaggio comune è la realizzazione di una "fusione di orizzonti", ossia di una comprensione che si realizza attraverso il superamento dell'alterità e dell'estraneità, e che si declina come un accordo intersoggettivo sull'oggetto del discorso e come interpretazione di quel discorso o di un testo (che si svolge sempre come un "interrogare il testo"). La situazione circolare, nota come circolo ermeneutico, per cui, nel processo interpretativo ciò che si deve comprendere risulta già, in qualche maniera, preliminarmente compreso sotto forma di precomprensioni storico-culturali, cognitivo-psicologiche, paradigmatiche, linguistiche, emotive, situazionali, pregiudiziali e idiosincratiche, è infatti solo l'aspetto iniziale del processo di interpretazione che si conclude propriamente con la fusione di orizzonti.

La traduzione e l'attività traduttiva possono essere prese a pieno titolo come esempi del processo dell'interpretare e del comprendere nella loro generalità: la costruzione del linguaggio comune tra due interlocutori comporta che le affermazioni dell'uno e dell'altro siano trasposte secondo parametri concettuali comuni o immediatamente disponibili o costruiti durante il dialogo stesso; senza un simile *medium*, senza un accordo sul significato e sul senso delle parole e del discorso diventa impossibile qualsiasi tipo di comunicazione e qualsiasi intento pedagogico. Socrate, infatti, in tutti i dialoghi si accerta sempre che l'interlocutore abbia compreso bene l'importanza di ciò che si sta dicendo e che l'altro sia disposto ad assentire ai suoi ragionamenti. La sua richiesta di conferme, però, non ha solo una valenza pedagogica ma è sempre anche una richiesta di collaborazione nell'eventualità che si sia compiuto qualche errore o sottovalutato qualche aspetto del problema. La costruzione del concetto è un'operazione intersoggettiva; in quanto tale, richiede sempre come presupposto che ci si intenda sul discorso e questo intendersi presuppone sempre un importante aspetto ermeneutico, per cui ogni atto comunicativo o interpretativo è sempre paragonabile a una trasposizione di senso, ossia a una traduzione. Applicare sul piano della teoria pedagogica e su quello educativo questa conclusione e le precedenti relative all'indeterminatezza del significato, l'epistemologia dei paradigmi, la dipendenza del significato dal contesto (storico-sociale-culturale, paradigmatico, teorico, cognitivo, ecc.) significa riaffermare e sostenere argomentativamente l'appartenenza del modello pedagogico come traduzione al paradigma epistemologico-metateorico di tipo ermeneutico e critico.

3. La trasmissione culturale come traduzione

All'inizio del paragrafo occorre premettere che non è mia intenzione, né di questo lavoro, fornire la risposta ad una questione che, forse, è "il problema" (e non semplicemente "un problema") della filosofia e di tutte le scienza umane (e in una certa misura della scienza *tout court*), ossia la questione strettamente interrelata su quale sia il modo corretto di pensare il rapporto tra cultura e individuo, tra soggetto e mondo sociale, tra determinanti biologico-genetiche e contingenza storico-culturale-sociale, tra pensiero-linguaggio e mondo, tra mente e mente, ecc. Il mio intento, infatti, è molto più circoscritto e modesto: senza nessuna pretesa di risoluzione vorrei mostrare come pensare alla trasmissione culturale in termini di "traduzione" abbia una sua sostenibilità e come alcuni esperti di letteratura e di traduzione, filosofi e psicologi abbiano, in un certo senso, già presentato la questione in questi termini. Alcune di queste teorie e riflessioni teoriche, poi, forniranno gli strumenti concettuali adatti per pensare il processo traduttivo nella sua complessità e con le diverse sfaccettature e implicazioni che lo caratterizzano; inoltre ciò mi sarà molto utile nei prossimi capitoli quale sostegno all'idea di un modello di pedagogia come traduzione. Allo stesso tempo cercherò di mettere in evidenza le notevoli implicazioni pedagogico-educative della questione del rapporto individuo/cultura che, già di per sé e al di là degli interessi filosofici o tecnici, si mostra come intrinsecamente connessa con il problema della trasmissione/costruzione del sapere nel segno della continuità/discontinuità della tradizione culturale e della cultura in genere.

Il filosofo Gianni Vattimo nella "*Introduzione"* all'edizione italiana di "*Verità e metodo"* di Gadamer sostiene che in fondo l'ermeneutica cerca di risolvere quella che è stata la grande questione filosofica (e, oggi, sociologica, psicologica, storica, pedagogica, ecc.) che per primo Hegel ha posto in tutta la sua complessità e che, molto più del concetto di "conciliazione-superamento dialettico" degli opposti – concetto giustamente criticato dalla filosofia contemporanea insieme a quello connesso di "spirito assoluto" – gli ha permesso di trionfare su tutti i suoi critici[160]. Questa grande questione è quella relativa al rapporto tra il soggetto individuale (spirito soggettivo) e il

[160] Confronta in: Vattimo, *L'ontologia ermeneutica nella filosofia contemporanea,* pag. I-XLII, "*Introduzione*" e *"Postilla 1983*" all'edizione italiana di Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, 2004.

mondo storico-culturale (spirito oggettivo) in cui, per usare l'espressione di Heidegger, gli è capitato di "esser gettato". La riflessione filosofica successiva, e non solo filosofica, ha riconosciuto l'impossibilità di un sapere assoluto e conciliante capace di operare una sintesi e un superamento tra le due dimensioni (soggetto/mondo) nei termini di uno "spirito assoluto", ossia, ancora, attraverso il ricorso alla "soggettività" e all'"autocoscienza", seppure assoluta. Scrive Vattimo:

"… il problema che Hegel credeva di aver risolto con la sintesi dello spirito assoluto è … ancora aperto: il rapporto della coscienza soggettiva con il mondo storico entro cui sorge e si afferma non si lascia pensare nella forma di questa conciliazione, ma richiede altri schemi interpretativi". [Vattimo, *L'ontologia ermeneutica nella filosofia contemporanea,* in: Gadamer, "*Verità e metodo",* Bompiani, 2004, pag. II]

La soluzione di Hegel è inaccettabile non tanto perché fa riferimento a una verità oggettiva e assoluta, ma perché presume che garante di questa verità oggettiva sia la "soggettività" autocoscienziale dello spirito assoluto; lo spirito assoluto cioè, nella sua autocoscienza, si fa garante della verità/oggettività della conoscenza. Ma autori come Nietzsche, Freud e Marx (ma anche Kierkegaard, Schopenhauer, ecc.), insinuando il sospetto sulla nozione stessa di soggettività e di autocoscienza, hanno reso il concetto di spirito assoluto, che su quelle nozioni si fonda, altrettanto problematico e ingannevole. Nell'ottica nietzschiana, ad esempio, la soggettività e l'autocoscienza, sono, contemporaneamente, sia il prodotto di una "mistificazione" sia l'origine di tutte le mistificazioni e mascheramenti della realtà. Sottolinea infatti Vattimo:

"In modo più radicale di Marx e Freud […] Nietzsche universalizza il sospetto nei confronti dell'autocoscienza, introducendo in modo definitivo nella nostra cultura la consapevolezza dell'attività di mascheramento e di mistificazione in cui consiste la vita stessa della coscienza. Questo sospetto, se vale contro la coscienza soggettiva, vale anche contro le forme supreme dello spirito assoluto hegeliano: tali forme restano pur sempre forme di autocoscienza, nelle quali la sintesi tra spirito soggettivo e spirito oggettivo è operata ancora dal punto di vista della soggettività; sicché anche questa autocoscienza non si sottrae al sospetto di mascheramento e mistificazione". [*Ibidem*, pag. II]

Se il concetto di spirito assoluto non può più svolgere la sua mediazione conciliante tra coscienza soggettiva (individuo-soggetto-persona) e spirito oggettivo (contesto storico-culturale-sociale-istituzionale), quale sarà la garanzia della conoscenza e il

medium attraverso cui è possibile pensare nella loro reciproca relazione queste due dimensioni?

La risposta dell'ermeneutica di Gadamer alla domanda precedente (in sostanziale accordo con Heidegger e con gli esiti più recenti della filosofia analitica e post-analitica) è che questa mediazione "è" e "avviene nel" linguaggio. Gadamer, infatti, riprendendo la terminologia di Wittgenstein, sostiene che l'uomo partecipa a un "gioco linguistico" di cui non decide le regole ma in cui, in qualche modo, si trova sempre "ad esser giocato". In sostanza l'ermeneutica di Gadamer soppianta e sostituisce lo spirito assoluto di Hegel con il linguaggio, il quale, da un lato, ha gli stessi attribuiti di infinità dello spirito, dall'altro, è finito come ogni accadere e quindi ben si adatta alla finitezza e contingenza umana. Anche la conoscenza, quindi, non è assoluta e oggettiva, ma sempre finita e ermeneutica e il suo *medium* è il linguaggio, nel senso che esso costituisce per la conoscenza l'essenza, il presupposto onto-gnoseologico, storico, culturale, sociale, ecc., e il modo attraverso cui si dà e attraverso cui si "trasferisce" e "tramanda", trasformandosi ogni volta in questo passaggio, nel corso della storia da una generazione all'altra, da un individuo all'altro. A questo proposito è interessante sottolineare che se il linguaggio, in tutte le sue declinazioni simboliche, costituisce, come sostenuto da Heidegger e da Gadamer, l'essenza dell'uomo e dell'essere, e che se, di conseguenza, "tutto è interpretazione", allora la "traduzione", intesa come forma particolare di interpretazione, può servire da categoria rilevante per rappresentare il processo di trasmissione culturale. Anzi, le riflessioni di Gadamer riguardo la priorità ontologica del linguaggio come *medium* si svolgono proprio a partire, e sulla base, di una serie di considerazioni sulla traduzione come esempio di interpretazione particolarmente difficile. Scrive Gadamer:

"Il linguaggio è il medium in cui gli interlocutori si comprendono e in cui si verifica l'intesa sulla cosa. Sono le situazioni in cui la comprensione è disturbata o difficile quelle nelle quali più chiaramente si danno a conoscere le condizioni che sono richieste da ogni tipo di comprensione. Allo stesso modo, la struttura dell'atto linguistico viene in luce in modo particolarmente istruttivo là dove il dialogo, svolgendosi in due lingue diverse, è reso possibile solo dalla traduzione. Il traduttore deve trasporre il significato del discorso nel contesto in cui vive l'interlocutore a cui si rivolge. Ciò non significa, ovviamente, che egli possa falsare il senso che l'altro interlocutore ha voluto dare al discorso. Tale senso deve essere mantenuto, ma, dovendo essere compreso in un diverso mondo linguistico, va come ricostruito in un modo nuovo. Ogni traduzione è perciò sempre una interpretazione, anzi si può dire che essa è il compimento

dell'interpretazione che il traduttore ha dato della parola che si è trovato di fronte. Il caso della traduzione mette in luce esplicita il linguaggio come medium della comprensione, in quanto questa si può attuare solo attraverso un processo di mediazione artificiale".[Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, 2004, pag. 442].

Non bisogna dimenticare che il punto di riferimento teorico dell'ermeneutica di Gadamer è Heidegger e che nel secondo Heidegger la storia della metafisica e del pensiero occidentale, intesa come storia dell'essere nel suo porsi come evento essenzialmente linguistico e apertura di senso, si presenta come una serie successiva di traduzioni di parole chiave che dalla grecità sono giunte fino a noi, attraverso le varie lingue europee odierne. Questo tradurre è anche un differire in senso temporale, spaziale, semantico, segnico, ecc., ma proprio questo differire e travisare permette l'apertura di nuovi sensi e libera nuove possibilità. Per cui da un lato si tradisce il senso autentico e dall'altro si crea un nuovo senso che, in qualche modo, era sempre stato presente. Da ciò l'idea heideggeriana dell'ascolto, della priorità del linguaggio, dell'essere come evento, ma anche, da un lato, l'impegno filologico per ritrovare il senso autentico delle parole tramandateci dall'antica Grecia e, dall'altro, l'interesse per la poesia come evento che dischiude e apre nuove prospettive di senso (e permette all'essere di nascondersi e, contemporaneamente, di manifestarsi). La tradizione si presenta, così, come slittamento di significati, il tradursi successivo delle parole fondamentali. Anzi, in un certo senso, si può dire che il tra-mandamento è la forma eminente attraverso la quale Heidegger pensa la traduzione. Così, infatti, ci spiega la questione:

"Là dove il parlare delle parole fondamentali viene tradotto (ubersetzt)da un linguaggio storico ad un altro, la traduzione diventa tradizione. Se si irrigidisce, una tradizione può degenerare, tramutandosi in peso, in ostacolo. Ciò può accadere poiché la tradizione, e cioè il 'tramandare' (liefern) nel senso latino del liberare, della liberazione. La tradizione, in quanto è un liberare, porta alla luce tesori nascosti, del 'già dato', anche se tale luce è ancora soltanto di un'aurora esitante". [M. Heidegger, *Il principio di ragione*, Milano, Adelphi, 1991, pag. 174]

La tra-dizione è dunque tra-duzione, tras-missione, trasporto di senso. Grazie a questo movimento la tradizione-traduzione non solo si ri-mette, fa circolare, ci consegna significati del passato, ma, proprio mettendoli in movimento, trasportandoli, essa li apre, li trasforma, producendo nuove significatività. Possiamo allora sostenere che la traduzione in quanto differimento e differenza, non è altro che il tramandarsi di questa

stessa differenza (*Unterschied*). La molteplicità, la novità del significato dipende infatti dal suo tramandarsi in successive traduzioni, in una dislocazione continua di senso. Gli intenti di Heidegger, tuttavia, sono eminentemente ontologici e non sono assolutamente riducibili a una antropologia o filosofia della cultura, e anche i riferimenti alla traduzione nel suo discorso hanno una valenza secondaria rispetto a questo problema fondamentale. Gadamer, da parte sua, per spiegare e descrivere il rapporto contingente e storico che lega un individuo a una cultura (e quindi a una certa "interpretazione del mondo"), utilizza il concetto di "*tradizione*". La "*tradizione*" nella prospettiva ermeneutica è la continuità, attraverso il *medium* del linguaggio, di eventi storico-culturali che legano le diverse generazioni di interpreti tra loro, l'interprete agli altri interpreti e l'*interpretans* all'*interpretandum*. La tradizione, da un lato, determina l'interprete nelle sua "coscienza", soggettività, conoscenza, pregiudizi, paradigmi e capacità/possibilità di essere un *interpretans* ("*coscienza della determinazione storica*") e, dall'altro, gli consente di superare, prendendone consapevolezza e eventualmente anche affermandone la validità, questi stessi condizionamenti storico-culturali e pregiudizi (spesso risultato di una formazione disciplinare specifica e di uno studio attento di tutto ciò che riguarda le "interpretazioni" precedenti –*"storia degli effetti"*–). L'interprete attraverso il "dialogo" e il processo dinamico del "*circolo ermeneutico"* può raggiungere una comprensione "rinnovata" e autentica dell*'interpretandum* ("*fusione degli orizzonti*"). Il dialogo, afferma Gadamer, non è qualcosa che avviene solo tra due persone, ma include come interlocutori anche i "testi" (opere letterarie, musicali, artistiche e, secondo Rorty, anche scientifiche). Ricorda infatti Gadamer:

"Il compito del traduttore non si distingue qualitativamente, ma solo per il diverso grado di intensità, dal compito ermeneutico generale che ogni testo ci propone. Questo non significa certo che la situazione ermeneutica rispetto ai testi scritti sia completamente identica a quella del dialogo tra due persone. Nel caso dei testi, si tratta invero di «espressioni di vita fissate stabilmente»,che devono essere comprese, e ciò significa che qui uno degli interlocutori, il testo, parla solo attraverso l'altro, l'interprete. Solo attraverso l'interprete i segni della scrittura si ritrasformano in espressioni dotate di senso. Nondimeno, attraverso questa ritrasformazione in atto nella comprensione viene ad espressione l'oggetto stesso di cui il testo parla. Accade qui come nel dialogo autentico, in cui quello che unisce i due interlocutori — in questo caso il testo e l'interprete — è la cosa, l'oggetto del discorso che essi hanno in comune. Come il traduttore in funzione di interprete rende possibile la comprensione in un dialogo solo in quanto partecipa direttamente dell'argomento di cui si tratta, così anche nei confronti del testo la condizione indispensabile per la comprensione è che

l'interprete partecipi del senso di esso. È dunque pienamente giustificato parlare di un dialogo ermeneutico". [Gadamer, op. cit., pag. 445-446].

Ora è proprio questa continua interpretazione della tradizione, intesa come apertura di senso, continuità storica, dialogo nel *medium* del linguaggio, che permette di pensare la cultura come a un "testo" che nella sua riattualizzazione viene sempre parzialmente "riscritto". È chiaro che da questo punto di vista la cultura scritta e letteraria acquisisce una particolare rilevanza ermeneutica rispetto ad altre forme, non-linguistiche e non letterarie, di interpretazione; tuttavia il linguaggio come *medium* di comprensione è sempre implicato anche in queste altre forme ermeneutiche. Scrive Gadamer:

"La trasmissione in parole è tradizione nel senso più autentico, cioè non è semplicemente qualcosa che sia rimasto come un resto che il passato ci lascia da studiare e chiarire. Ciò che ci viene incontro nella tradizione in parole non è semplice resto, ma è qualcosa che ci è «tradito», consegnato, cioè qualcosa che ci viene detto: sia nella forma della trasmissione diretta, nella quale vivono il mito, la saga, gli usi e i costumi di un mondo, sia nella forma della trasmissione scritta, i cui segni sono come fatti immediatamente per ogni lettore che sia in grado di leggerli. Che l'essenza della tradizione sia caratterizzata dall'essere un fatto linguistico raggiunge il suo pieno significato ermeneutico là dove la tradizione diventa tradizione scritta. […]Il portatore della tradizione non è ovviamente il manoscritto, che come tale è anch'esso un resto del passato, ma la continuità della memoria. Attraverso tale continuità la tradizione diventa una parte del nostro mondo, e ciò che essa ci comunica può venire immediatamente ad espressione. […] Solo in un senso meno proprio si può dire che anche i monumenti non scritti pongono un problema ermeneutico. Essi infatti non sono comprensibili di per sé. Il loro significato si rivela solo a un'opera di spiegazione, non emerge dalla semplice decifrazione e comprensione della «lettera» del testo".[*ibidem,* pag. 448-449]

Il fatto che l'ermeneutica abbia come presupposto il "dialogo" significa, da un lato, che si contrappone alla dialettica hegeliana, la quale è sostanzialmente un monologo del pensiero che crede di poter realizzare un sapere assoluto e definito (in maniera non dissimile dalle pretese del metodo scientifico); dall'altro, che la conoscenza e la sua trasmissione, attraverso la tradizione e l'educazione, si presenta nei termini di un processo sempre *in fieri,* rivedibile, indefinito, contingente, suscettibile di molteplici interpretazioni ed esiti. Ed è proprio nel senso del dialogo (e dell'interpretazione nel *medium* linguistico) che il rapporto intergenerazionale di trasmissione/trasformazione culturale e lo stesso rapporto educativo possono essere intesi alla stregua di processi traduttivi. I diversi tipi di processo educativo (inculturazione, apprendimento/istruzione

e formazione, cfr. Cap. III, paragrafo 1) si fondano del resto su dinamiche linguistico/ ermeneutiche, storico-sociali e transazionali che, a loro volta, prevedono, anche nel caso dell'inculturazione, un assetto relazionale e dialogico.

Ma torniamo al problema del rapporto individuo/cultura nel senso della traduzione e della tradizione. A tale proposito specifico sono soprattutto i linguisti, i semiologi, i traduttologi, i critici e gli esperti di letteratura che svolgono delle osservazioni interessanti per il nostro discorso. Secondo molti di essi, soprattutto dei traduttologi che si rifanno alle teorie "culturaliste" dei così detti "*Translation Studies*", le traduzioni di testi stranieri hanno un'influenza diretta sulla letteratura autoctona (e viceversa) sia nel senso che permettono la "trasmissione" (e contaminazione) di soggetti narrativi, contenuti, metafore, ecc., inedite, sia nel senso che possono influenzare lo stile e la lingua del Paese di arrivo, e attraverso questa via influenzarne la cultura stessa. Secondo il semiologo Itamar Even-Zohar (1939) e il critico letterario Gideon Toury, esponenti entrambi della scuola di Tel Aviv, esiste un "polisistema letterario", costituito dai vari *corpora* e sottosistemi testuali, tra i quali quello della letteratura tradotta ha una funzione e uno *status* particolare. La teoria polisistemica (*Polysystem Theory*), infatti, cerca di capire quali sono le relazioni tra i vari tipi di *corpora* testuali, e attribuisce alla letteratura tradotta una funzione propulsiva e innovativa che può innescare un proficuo cambiamento/evoluzione rispetto ai canoni estetico-linguistici-letterari tradizionalmente presenti in un certo contesto culturale. In questa prospettiva, attraverso le opere straniere tradotte, è possibile introdurre elementi che prima non esistevano in una certa lingua/letteratura/cultura. Ciò accade, di solito, quando la letteratura di un certo Paese è in una fase "regressiva", epigonica, conservatrice, tradizionale e stereotipata e quando, su un piano globale, potenzialmente mondiale, si trova in una collocazione periferica. Viceversa, se la letteratura di un certo Paese (cultura, nazione, ecc.) è "innovativa" o si trova su un piano internazionale ad essere apprezzata e, addirittura, a fungere da esempio e da ispirazione per le altre, allora è probabile che le traduzioni in quella lingua abbiano scarso impatto sul polisistema letterario autoctono.

Ciò che è rilevante osservare è che questo gioco di influenze tocca, ovviamente, non soltanto la letteratura, ma attraverso questa via, coinvolge e ha delle ricadute su tutta una serie di cambiamenti linguistico-culturali che entrano stabilmente nel nuovo sistema culturale. Spesso, poi, i cambiamenti e le "rivoluzioni" letterarie si associano ai

movimenti di protesta e alle esigenze di cambiamento che muovono dalle nuove generazioni, le quali mostrano una profonda insofferenza nei confronti dell'assetto conservatore e tradizionalista del proprio Paese, cultura, sistema educativo, ecc.. Si pensi, ad esempio, alla letteratura della *beat generation* e ai romanzi di "formazione"*on the road*, alla Jack Kerouac. James Holmes (1924-1986), colui che ha introdotto il termine "*Translation Studies"*, sottolinea, invece, come la traduzione non si riferisca solo ai testi stranieri tradotti, ma includa tutta una serie di "variazioni sul tema" che si ispirano a un certo testo, anche nella stessa lingua, e che possono andare dalla critica letteraria alla parafrasi, fino all'imitazione.

Lo scrittore, poeta e traduttore messicano Octavio Paz (1914-1998) a tale proposito sostiene che la stessa

"… attività del traduttore assomiglia a quella del lettore e a quella del critico: ogni lettura è una traduzione, e ogni critica è, almeno in partenza, un'interpretazione. Ma la lettura è una traduzione all'interno del medesimo idioma e la critica è una versione libera dell'opera di poesia, o, più esattamente, una trasposizione". [O. Paz, *Letteratura e letteralità*, in: S. Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione*, Bompiani, 2007. pag. 293]

"*la nostra età e la nostra sensibilità personale, scrive Octavio Paz, << sono immerse nel mondo della traduzione o, più esattamente, in un mondo che è esso stesso una traduzione di altri mondi, di altri sistemi*>>" [citazione di O. Paz in: Steiner, *Dopo Babele*, Garzanti, 2004, pag. 286]

Chiaramente questo discorso, andando oltre Holmes e seguendo Jakobson, non si riferisce solo ai testi letterari ma può essere esteso fino a poter includere nell'ambito della traduzione la "trasmutazione" e le molteplici trasformazioni/trasposizioni in altri sistemi simbolici di un testo (trasposizioni teatrali, cinematografiche, televisive, musicali, pittoriche, nelle arti plastiche, fumetti, *cartoons,* ecc.), e includere, perciò tutte le principali manifestazioni culturali di una comunità.

Il semiologo e linguista Jurij Lotman (1922-1993), fondatore della scuola semiotica di Tartu, immagina l'insieme dei testi e delle lingue in interazione reciproca come in un sistema e chiama questo sistema "semiosfera". I vari sottosistemi della semiosfera confinano con lo spazio circostante, che può essere extrasemiotico, ossia uno spazio in cui non si verificano processi di significazione, oppure etero-semiotico, ossia un altro tipo di sistema semiotico (ad esempio un testo musicale nei confronti di un testo pittorico). In questo senso ogni sottosistema della semiosfera, e la stessa semiosfera

nella sua globalità, ha dei confini che però non sono precisabili con esattezza. Tale struttura complessa e gerarchica costituisce la "vita culturale" (individuale, collettiva e globale). La semiosfera, ad ogni livello, sopravvive e si sviluppa proprio grazie alle differenze esistenti tra i vari sistemi componenti; tali differenze, infatti, producono e determinano delle interazioni e delle influenze reciproche continue che si svolgono nei termini di processi traduttivi. La semiosfera, in altre parole, si presenta come un gigantesco organismo traduttivo che, in qualche modo, è assimilabile e richiama molto da vicino il concetto di "memosfera" di Dennett e di Dawkins. Mentre nella memosfera, in analogia con ciò che avviene per i geni, il principio della sopravvivenza delle idee, e quindi della vita culturale, è la capacità di replicazione, nella semiosfera è la traduzione che assolve a questa funzione e che sta alla base della stessa generazione del senso. La differenza è a tal punto indispensabile che se il livello di entropia nella semiosfera fosse nullo, il mondo semiotico sarebbe morto.

In conclusione il fine della traduzione non può essere quello di annullare le differenze, perché sono proprio queste differenze che garantiscono la stessa vita del mondo culturale. Il fatto che una traduzione perfetta, capace di annullare le differenze, non sia realizzabile né possibile è una garanzia della conservazione della vita culturale. In questo senso il traduttore assume un ruolo centrale nel processo culturale, anzi, per certi versi diviene lo strumento della vita nella semiosfera, perché se, da un lato, la traduzione è sempre imprecisa e relativa e, dall'altro, un certo grado di traducibilità è garantito dalla contiguità dei sistemi componenti la semiosfere, resta fermo il fatto che il traduttore interviene proprio in questi spazi contigui per svolgere il suo lavoro di intermediazione e di contaminazione tra semiosfere.

Il critico letterario, traduttologo, scrittore e saggista franco-austriaco George Steiner (1929), nel suo mirabile (e corposo) "*Dopo Babele*", a tale proposito sostiene apertamente che la cultura può essere intesa come il risultato di una serie interrelata di "traduzioni" che si susseguono e rimangono legate sul piano diacronico e su quello sincronico. Bisogna subito chiarire che "traduzione", per Steiner, ha un significato ampio: da un lato, ispirandosi ai tre processi traduttivi di Jakobson, è assimilabile ad ogni processo comunicativo, interpretativo e semiotico; dall'altro, è un fenomeno culturale più specifico (un po' come sostenuto dai traduttologi presi in esame ma in modo più radicale di essi) che può servire per descrivere e comprendere il gioco di

rimandi e/o riferimenti inter- (trans- e intra-) "testuali" in cui, in ultima analisi, consiste la tradizione e la cultura. In altre parole, secondo Steiner, la possibilità e il modo stesso attraverso cui avviene la trasmissione (ma anche il cambiamento e l'evoluzione) culturale intergenerazionale nel segno della tradizione, della memoria e della continuità storico-sociale, linguistica, artistica, ecc., è un processo di traduzione.

Secondo Steiner la traduzione deve necessariamente implicare una "teoria" del linguaggio, una "teoria" ermeneutica e una "teoria" della significazione in genere. Le virgolette si riferiscono al fatto che per Steiner in ambito ermeneutico, dato il carattere ipotetico, aleatorio, "debole", contingente e mai definito di ogni asserzione, il termine teoria ha una valenza epistemologica troppo forte per essere accettato; tant'è che forse, sostiene il nostro autore, sarebbe più corretto parlare di un' "arte esatta" piuttosto che di "scienza" della traduzione e di "teorie" ermeneutica. Egli tuttavia, in questo senso debole, condividendo l'idea della semiosi universale e illimitata di Peirce e di Jakobson, include e interpreta ogni atto comunicativo ed ermeneutico come una forma di traduzione. Precisa a questo proposito Steiner:

"*Dopo Babele premette che la traduzione è formalmente e praticamente implicita in ogni atto di comunicazione, nell'emissione e nella ricezione di ogni singolo atto di significazione, sia nel più ampio senso semiotico sia negli scambi più specificamente verbali. Capire significa decifrare. La percezione dell'intenzione di significare è una traduzione. Di conseguenza, i mezzi e i problemi essenziali dell'atto della traduzione a livello di struttura e di esecuzione sono tutti presenti negli atti del discorso, della scrittura e della codificazione pittoriale all'interno di qualsiasi lingua. La traduzione fra lingue diverse è un'applicazione particolare di una configurazione e di un modello fondamentali del discorso umano, persino quando questo discorso avviene in un'unica lingua".* [G. Steiner, *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione,* Garzanti, Milano, 2004, pag. 12]

Però, in modo più preciso e specifico, ossia prendendo in esame la produzione testuale, soprattutto letterario-poetica e artistico-culturale, in genere, secondo Steiner è possibile parlare di traduzione, in modo niente affatto metaforico, in una pluralità di casi che includono: la critica a un testo, la rielaborazione di uno stesso tema per darne una versione diversa, il recupero e l'utilizzo in un contesto inedito di alcune metafore o giochi linguistici, il plagio, la citazione, l'imitazione (di contenuti, dello stile, della forma espressiva, dell'uso del codice, ecc.), la parodia, la contaminazione tra generi e stili letterari, il *collage*, la sovrapposizione di codici e sistemi simbolici (ad esempio tra musica e parole), ecc.

In altre parole secondo Steiner, che a questo proposito introduce il concetto di "topologia culturale", la traduzione è la modalità tipica di trasmissione, rielaborazione, apprendimento-educazione-formazione ed evoluzione della cultura. Già il riferimento al termine matematico di topologia è indicativo di ciò che Steiner intende per traduzione e per cultura. La topologia, infatti, è una branca della geometria che studia le proprietà costanti delle figure e delle forme geometriche (piane o solide) quando queste vengono sottoposte a una deformazione senza strappi, sovrapposizioni o incollature. Allo stesso modo, secondo Steiner, la cultura consiste in una sorta di progressive variazioni sul tema, per imitazione, traduzione, parafrasi, ecc.. Un elemento culturale che funge da "prototesto" può essere riscritto, reinventato, imitato e modificato in tutti i modi immaginabili, compreso il contenuto e il passaggio ad un altro sistema simbolico, e pur tuttavia il "metatesto" può continuare ad avere con esso dei legami riconoscibili, e a volte sostanziali. A tale proposito così chiarisce Steiner:

"Il miglior modo per descrivere queste molteplici trasformazioni e riorganizzazioni di rapporto tra un primo evento verbale e le riapparizioni successive di questo evento in altre forme verbali o non verbali è forse di chiamarle relazioni topologiche. […] esistono invarianti e costanti che stanno alla base delle molteplici forme di espressione della nostra cultura. Grazie ad esse è possibile e ritengo utile considerare il tessuto della cultura come 'topologico'. Le costanti possono essere specificamente verbali; possono essere tematiche; possono essere formali. […] La storia del topos, dell'archetipo, del tema, del genere, è un luogo comune nella moderna stilistica e nella letteratura comparata. L'iconologia, sia in rapporto al contenuto verbale che in rapporto alla 'reprise' ripetuta di particolari soggetti, motivi, paesaggi, espedienti allegorici da parte di artisti e scuole diverse, costituisce uno degli interessi preminenti dell'attuale storia dell'arte.[…] Quello che vorrei proporre … è che essi siano riconosciuti come parte di un processo topologico. Le relazioni di invarianza nella trasformazione sono, in misura più o meno diretta, quelle della traduzione.[…] Definita 'topologicamente', una cultura è una sequenza di traduzioni e di trasformazioni di costanti (la 'traduzione' tende sempre alla 'trasformazione'). Quando avremo compreso che le cose stanno così, arriveremo a una comprensione più chiara del motore linguistico-semantico della cultura e di ciò che tiene distinte l'una dall'altra le differenti lingue e i loro 'campi topologici'." [*Ibidem*, pag. 503-505]

È molto difficile non lasciarsi persuadere dalle argomentazioni e dalla mole enorme di "prove", o meglio di esempi artistico-letterari, che Steiner adduce a sostegno delle sue tesi, che vanno all'antichità classica, greco-latina e giudaico-cristiana, fino alla letteratura, poesia e arte moderna e, in alcuni casi, contemporanea. Uno degli esempi meglio argomentati, più rilevante e più interessante per il nostro discorso, però, è quello

che riguarda il rapporto tra il romanzo di Rousseau, "*La nuova Eloisa*" ("*Nouvelle Héloïse",* 1761), con le sue variazioni e ricreazioni topologiche (traduzioni). Tali traduzioni interlinguistiche, imitazioni, riprese tematiche e riformulazioni topologiche, che possono essere rappresentate in una struttura genealogica ad albero, sono innumerevoli e ciò fa capire il ruolo fondamentale del libro che, in qualche modo fondò un nuovo genere letterario, quello del romanzo di formazione e di educazione sentimentale. In un certo qual modo anche il *Werther* (1774) di Goethe, pur nella sua indipendenza, lontananza e autonomia dall'opera originaria di Rousseau, fa parte di questo gruppo di opere "derivate".

Il gioco è quello dei rimandi intertestuali che potenziano (interanimazione) e rafforzano il "messaggio" dell'opera "originaria" (riconoscibile per quanto esso appaia metamorfosato), l'opera originaria stessa e, con essa, quelle derivate. Ogni nuovo "testo derivato", infatti, insieme all'"origine" e alle principali e più innovative variazioni successive, funge da premessa e da ispirazione ai successivi. Ma questo è proprio ciò che si intende per "tradizione" e cultura. In maniera particolare, però, sono tre le opere letterarie "ispirate" a Rousseau su cui Steiner svolge un'analisi puntuale per dimostrare quel processo topologico/traduttivo attraverso il quale si produce cultura e innovazione pur nella continuità della tradizione. I testi sono: "*Voluttà"* ("*Volupté",* 1834) di Sainte-Beuve, *"Il giglio della valle*" ("*Le Lys dans la vallée",* 1836) di Balzac, "*L'educazione sentimentale"* (*Education sentimentale,* 1869) di Flaubert. I rimandi inter-testuali, l'interdipendenza e i rapporti topologici tra questi testi tra loro e il romanzo fonte di Rousseau sono "verificabili", non solo attraverso la lettura diretta dei testi, ma anche attraverso riferimenti espliciti degli autori in lettere ed altro materiale extra-testuale cui Steiner fa riferimento. L'esempio è rilevante per due motivi fondamentali: 1. perché coinvolge direttamente uno dei massimi esponenti della pedagogia moderna, Rousseau. 2. perché Steiner, in maniera assolutamente identica a Bruner, evidenzia come un testo letterario, e il processo topologico-traduttivo che lo interessa, possa influenzare e modificare non solo la letteratura successiva ma la sensibilità e il modo comune di pensare (ma questo non è educazione e/o formazione?).

La *"Nouvelle Héloïse"*, ci spiega Steiner, ebbe un'influenza profonda e vasta sulla sensibilità colta europea (soprattutto borghese), e attraverso questo *medium* sul resto della popolazione, che travalicò ben presto il solo ambito letterario e filosofico per

incidere pesantemente e trasformare in maniera decisiva il modo stesso in cui uomini e donne pensavano a loro stessi, ai loro sentimenti e alle relazioni affettive. In generale ci fu un chiaro mutamento nel modo in cui le persone si autorappresentavano e interpretavano le relazioni sociali proprie e altrui. Tale cambiamento è rilevabile dalla lettura, non solo dei romanzi successivi che imitavano il libro di Rousseau, ma anche da tutta una serie di lettere e documenti scritti (privati e pubblici) dell'epoca che, più o meno consapevolmente, citavano, parafrasavano, si ispiravano, imitavano, utilizzavano espressioni e metafore, ecc. tratte dal libro di Rousseau. I protagonisti del romanzo epistolare di Rousseau *"divennero degli archetipi pubblici di possibilità di emozioni e atteggiamenti che ogni lettore sentiva come intimamente suoi"* [*ibidem*, pag. 541]. Le opere successive, topologicamente ispirate alla "*Nouvelle Héloïse",* e in modo particolare il capolavoro di Flaubert, hanno avuto una funzione analoga, incidendo profondamente anch'essi sulla cultura letteraria successiva e, soprattutto, sul cambiamento nel modo di pensare, sulla auto-rappresentazione sociale e sulla sensibilità comune. Lo hanno fatto attualizzando e adattando le problematiche proposte per la prima volta da Rousseau in un contesto storico-sociale nuovo, ossia hanno trasformato, rielaborato e "tradotto" quei temi secondo prospettive inedite che discendevano dalle mutate condizioni storico-culturali e in un certo senso hanno contribuito, in un modo o in un altro, a quel cambiamento.

Steiner, però, non si occupa di pedagogia, non menziona l'educazione come *medium* di trasmissione culturale e come tipologia di processo traduttivo, anche se in molti casi tale questione è presente seppure in modo implicito e non argomentato. A mio avviso invece, ammessa la validità del ragionamento di Steiner, l'educazione (e quindi la riflessione pedagogica), intesa come processo di traduzione, e nelle sue componenti strettamente interrelate dell'inculturazione, dell'istruzione e della formazione, riveste un ruolo fondamentale nel processo di trasmissione culturale. Credo, anzi, sia impossibile pensare a questo processo trasmissivo/traduttivo della cultura senza interpretarlo come un processo di formazione o senza includere, come suo presupposto e/o come sua principale modalità di attuazione/attualizzazione, l'analisi specifica dei fenomeni educativi (e della riflessione pedagogica su di essi) intesi nei termini di una traduzione.

Se, infatti, ogni processo, esplicito o implicito, formale o informale, intenzionale o meno, di trasmissione di conoscenze attraverso una qualche relazione possibile tra

soggetti, o tra soggetti e cose (esperienze, eventi, "testi", ecc., pensati nel loro essere, percepiti e intesi attraverso il *medium* semiotico e linguistico), è una traduzione, e se l'educazione è la modalità principale attraverso cui avviene il trasferimento/costruzione storico-sociale-culturale nel *medium* simbolico-linguistico di queste conoscenze, allora come si fa a non interpretare l'educazione (e la riflessione teorica e metateorica della pedagogia su questa attività) come una traduzione e come parte centrale di questo fenomeno traduttivo chiamato cultura?

Il modello di pedagogia come traduzione cerca proprio di presentare la questione in questi termini e più nello specifico, come si è visto, si rivolge nell'ambito della riflessione epistemologico-metateorica all'analisi delle relazioni tra i vari paradigmi pedagogici, mantenendo aperto il dialogo tra le opposte vedute e confrontandosi con la complessità dell'assetto multi-paradigmatico e interdisciplinare della pedagogia. Sul piano didattico-educativo, come sarà più evidente nei paragrafi successivi, il modello della traduzione cerca di fornire delle indicazioni e delle linee di approccio utili sul piano della prassi. Sul piano etico-valoriale, infine, fornisce delle giustificazioni razionali per la scelta dei valori irenico-utopici e antropologici quali valori guida e fini etico-politici dell'educazione e della riflessione pedagogica stessa.

Rimaniamo per il momento a considerare le ricadute pedagogiche della teoria topologica di Steiner. Una cosa che salta subito agli occhi è che per Steiner l'innovazione culturale è qualcosa di molto raro. Anzi, in senso stretto, nel corso della storia la vera e propria "originalità", intesa come creazione di qualcosa di totalmente nuovo, è un evento che si è verificato in un numero incredibilmente esiguo di casi. Invece i temi filosofici, artistici e anche scientifici, su cui si impegnano ancora oggi i ricercatori nelle varie discipline, sembrano essere variazioni sul tema e adattamenti degli stessi problemi e soluzioni proposte dalla tradizione giudaico-cristiana e greco-latina. L'originalità e l'innovazione, in questo senso, sono sempre all'interno di una tradizione e la discontinuità è un evento che si produce da (e all'interno) di un processo di variazioni e continue "traduzioni" (nel senso ampio che si è descritto) su stessi temi e "archetipi". "*Un pensatore o un artista autenticamente originale* [scrive Steiner] *è soltanto uno che paga i propri debiti* [ai suoi predecessori] *con gli interessi"*. [*Ibidem*, pag. 544]. Almeno nel campo della creazione artistica e letteraria, sostiene Steiner, le cose sembrano stare proprio così. Anche in ambito scientifico, però, la situazione non

sembra essere molto diversa se si prende in considerazione l'epistemologia di Kuhn, dato che, lo si ricorderà, per Kuhn le vere e proprie innovazioni scientifiche riguardano solamente le rivoluzioni paradigmatiche, le quali, per altro, sono eventi decisamente rari che si fondano sui paradigmi precedenti, piuttosto che le nuove elaborazioni teoriche e le risoluzioni di rompicapo all'interno di un certo paradigma. In ogni caso Steiner, pur se in maniera problematica e con un occhio alle grandi innovazioni tecnico-scientifiche che sembrano contrastare e smentire il suo punto di vista, sembra sostenere che:

"L'arte occidentale verte, il più delle volte, sull'arte precedente; la letteratura sulla letteratura. Il termine 'su' indica la fondamentale dipendenza ontologica, il fatto che un' opera o un insieme di opere precedenti è, in qualche misura, la raison d'etre dell'opera cui si lavora […]questa dipendenza esiste, e la sua struttura è quella della traduzione".[pag. 546] "Proprio come la storia della religione occidentale è stata una storia di variazioni e di aggiunta al canone ellenistico-giudaico, così la nostra metafisica, le nostre arti visive, la nostra cultura letteraria, i nostri criteri scientifici hanno riprodotto, più o meno intenzionalmente, il paradigma platonico, aristotelico, omerico o sofocleo. La novità dei contenuti e dei risultati empirici nelle scienze naturali e nella tecnologia ha oscurato la costanza deterministica della tradizione. Ma nel ragionamento filosofico e nelle arti, dove la novità dei contenuti è nel migliore dei casi un concetto problematico, l'impulso alla ripetizione, alla organizzazione tramite il riferimento al passato, regna sovrano." [*Ibidem*, *passim*, pag. 546; 548]

In modo assai rilevante la mente, la percezione, la sensibilità sembrano essere il risultato della contingenza storica, del linguaggio e della tradizione culturale (almeno per quanto ci riguarda) occidentale che lo permea in profondità. Ciò ovviamente non significa immobilismo, anzi tutt'altro, la lingua evolve e si modifica incessantemente e anche i mutamenti nella sensibilità (estetica, emotiva, relazionale), nella percezione, nelle strutture conoscitive e paradigmatiche, che, come si è detto, seguono modalità evolutive ontogenetiche e storico-sociali-culturali, sono innegabili e a volte rilevanti. Tuttavia la tradizione e le strutture linguistico-grammaticali hanno una valenza conservatrice che in parte ci determina e, contemporaneamente e paradossalmente, prepara il terreno e funge da base per ogni cambiamento, variazione, traduzione ulteriore e possibili nuove acquisizioni. Tale "tradizionalità dinamica" si connota per essere un processo topologico di variazioni culturali che si struttura nei termini di una traduzione. Anche in ambito pedagogico gli studi sul linguaggio della pedagogia già da tempo hanno messo in evidenza l'ideologia e il conservatorismo storico-culturale che si nasconde nei termini comunemente in uso sia in ambito teorico-pedagogico sia nella

prassi educativa. A tale proposito Raffaela Laporta, criticando l'analisi del linguaggio ordinario di Peters e in sostanziale accordo con Granese, sottolinea come:

"…il linguaggio ordinario rappresenta solitamente un ordine di idee, di valori consolidati, la sua analisi non può farlo progredire. L'analizzarlo può render più chiaro ed evidente quest'ordine: la 'mappa concettuale' che ne risulta, tuttavia rappresenta inevitabilmente nella sostanza la realtà sociale e culturale vigente, prescinde da ogni carica innovativa. Di qui la critica di conservatorismo sovente rivolta, sul terreno educativo, a questa filosofia" [R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia, 1996, pag. 181]

Che la tradizione ci costituisce e che "*il vocabolario e la grammatica incorporano il passato"* [Steiner, op. cit. pag. 549], costringendoci a una sorta di uniformità e omologazione socio-culturale (cui l'educazione non è estranea ed anzi costituisce il principale processo di socializzazione) per cui non c'è mai una vera "autonomia" e indipendenza dal contesto, come si è visto, è sostenuto, con diverse e contrastanti intonazioni e scopi, da Heidegger, da Gadamer e da Rorty, ma anche dalla psicologia culturale di Vygotskij e di Bruner. Mentre, però, Heidegger, Gadamer e Steiner sembrano porre l'accento più sulla continuità e i vincoli posti dalla tradizione, Rorty è più propenso a sottolineare il momento della "rivoluzione epistemologica" attraverso l'introduzione di "nuove metafore" e "vocabolari". Egli sottolinea l'impegno che è richiesto ad ogni intellettuale (ma si potrebbe dire ad ogni uomo) che voglia essere "originale", "edificarsi" e rendersi indipendente dalla tradizione, che pure lo ha parzialmente determinato. Questo processo di emancipazione ha nella formazione (*Bildung),* nei due sensi contrapposti, da un lato, di educazione/istruzione nel segno della continuità culturale e della tradizione, dall'altro, del formarsi da sé nel segno dell'autonomia, il suo presupposto e il suo fulcro.

Vygotskij e Bruner affrontano la questione dal punto di vista psicologico-scientifico dello sviluppo delle funzioni superiori della mente all'interno del contesto storico-sociale-culturale, che si attua attraverso l'uso interiorizzato degli strumenti mentali (simboli, segni linguistici, concetti, ecc.) che la società, la cultura e la contingenza storica mettono a disposizione dell'individuo come "protesi" mentali che facilitano l'evoluzione ontogenetica e cognitiva. Anche in questo senso la mente appare determinata potentemente dal contesto (storico, culturale, sociale, economico, professionale, ecc.), dalla tradizione e dall'educazione, nello stesso tempo però si

mettono in evidenza le potenzialità trasformative e costruttive che la mente stessa conserva (anche in età adulta) e che discendono dalla prassi e dall'interiorizzazione di nuovi strumenti mentali appresi tramite l'educazione e la costruzione sociale e transazionale della conoscenza.

In ultima analisi la tradizione appare il frutto di una continua dialettica tra conservazione e innovazione; allo stesso tempo essa è il risultato specifico della semiosi e dell'uso dei simboli, in modo particolare del linguaggio, e dei processi educativi espliciti e impliciti (inculturazione, istruzione-apprendimento e formazione) nell'ambito di una certa contingenza storico-culturale. A tale proposito Walter Benjamin sottolinea la inter-dipendenza tra linguaggio, conoscenza, tradizione e educazione. E in una lettera a Scholem del 1917 precisa:

"Sono convinto di questo: la tradizione è l'elemento in cui il discente si trasforma continuamente nel docente […] Chi non ha imparato non può educare, poiché non vede in quale punto è solo, e dunque comprende a sua maniera la tradizione e insegnando la rende comunicabile. Il sapere diventa tramandabile solo in colui che lo ha concepito come tramandato – e che diventa libero in maniera incredibile" [citazione di Benjamin contenuta nel saggio di Fabrizio Desideri "*Apocalissi Profana",* in: Benjamin, *Angelus Novus,* Einaudi, 1995, pag. 314-315]

In questa prospettiva se la continuità e l'innovazione della tradizione culturale assumono entrambi i caratteri della derivazione topologica attraverso "traduzioni successive", pur nelle diverse combinazioni possibili e nelle contrastanti prospettive che insistono ora più su un aspetto ora più sull'altro, si deve ritenere che l'educazione e la riflessione pedagogica hanno gli stessi caratteri e attributi formali, ossia sono descrivibili e rappresentabili come processi traduttivi.

Steiner, accanto alla "teoria topologica della cultura", e strettamente connessa ad essa, propone una "teoria" della traduzione in quattro tempi che è anche, contemporaneamente, un'ermeneutica. I momenti del processo traduttivo, ma in generale della comprensione ermeneutica, sono: la fede (o fiducia), l'aggressione, l'incorporazione e la reciprocità. Premessa e condizione di ogni processo traduttivo è un atto di fede che si rivolge alla possibilità stessa che una traduzione sia realizzabile, ossia che la persona che parla, il testo, i segni e i simboli (ma anche la pittura, l'opera d'arte, la musica, ecc.) che ci si presentano davanti nella loro alterità possano essere decodificati e trasposti in una nuova forma. Ciò significa presupporre, in un moto di

fiducia e generosità che ha già una forte valenza etica, che esista qualcosa come il significato, che tale significato possa essere trasposto in un nuovo codice (o sistema simbolico) e che tale operazione sia possibile, lecita e realizzabile in concreto. Tale presupposto è istantaneo, irriflesso e "naturale", discende dall'atteggiamento tipicamente umano di vedere il mondo come fatto simbolico dotato di una sua coerenza e regolarità, formato da relazioni e strutture interpretabili perché hanno un significato intrinseco, dove un elemento può stare per un altro. In questo senso come atto di fede e di fiducia, per altro supportato dall'esperienza pregressa, si tende ad attribuire istintivamente (e a-priori) un significato e/o l'intenzione di dire qualcosa che abbia un senso, anche se non immediatamente comprensibile o rilevabile, a chi comunica o, più in generale, a un insieme di "simboli" che sembrano legati in maniera non casuale.

Tale fede non è assolutamente garantita sul piano epistemologico e sul piano psicologico è rischiosa, in altre parole è sempre suscettibile di essere smentita e tradita dalla semplice eventualità che il significato non ci sia o non sia possibile tradurlo (si pensi al paradosso, al gioco di parole, al *non-sense,* all'inganno, a una serie di simboli messi a caso, ecc.).

La fiducia *"è una convenzione operativa sugli assunti fenomenici sulla coerenza del mondo, sulla presenza di significato in sistemi semantici assai diversi e forse formalmente antitetici, sulla validità dell'analogia e del parallelo"*. [Steiner, op. cit., pag. 358].

Sul piano educativo questo atto di fede e di fiducia iniziale, che in qualche modo richiama l'etica del discorso di Habermas senza per altro concedere nulla all'universalismo e al formalismo dei "*Diskurs"*, è altrettanto indispensabile e fondamentale. L'allievo parte dal presupposto che l'insegnante dica qualcosa che ha senso e che sta a lui intendere pienamente, memorizzare e interiorizzare. L'insegnante parte dalla fiducia che ciò che insegna abbia un valore di per sé e che l'allievo possa capirne il senso se aiutato a farlo. Senza questo atto iniziale di fiducia non c'è rapporto educativo, né possibilità di riflessione pedagogica, né alcun tipo di comunicazione; allo stesso tempo questa fiducia è sempre un rischio che non sottintende nessuna necessità sull'esito finale di questa impresa o sulla stessa possibilità che sia realizzabile. L'esempio di Steiner significativamente si rivolge all'esperienza scolastica e didattico-educativa: l'allievo che non riesce a tradurre il testo greco o latino della versione

assegnatagli si chiede se il testo abbia veramente un senso. La sua fede è scossa dal dubbio, ma la fiducia nell'insegnante, il fatto che altri prima di lui hanno tradotto e portato a termine l'impresa, lo portano a perseverare nel suo intento. Ma questa fiducia può generare errori, il rischio è quello di attribuire in maniera arbitraria un significato dove non c'è e di lasciarsi trasportare dalla possibilità del "concatenamento metaforico e analogico prolungato" per cui qualsiasi cosa può significare qualsiasi altra. C'è anche l'eventualità di sottovalutare le difficoltà senza valutare in modo critico, obiettivo e autonomo la questione, oppure il rischio di affidarsi troppo all'autorità e smettere di cercare autonomamente per adeguarsi al "significato" suggerito, stabilito, normativo e socialmente riconosciuto.

Il secondo momento del processo traduttivo è quello dell'aggressione che è un atto di incursione e di estrazione coatta. Il traduttore si appropria del testo e lo "comprende", ma l'atto di comprensione è un circoscrivere, un ingerire e digerire. L'appropriazione per comprensione è un atto violento che elimina l'alterità per inglobare in sé. La traduzione, in questo senso, parafrasando S. Gerolamo, è un estrapolare il significato per farlo prigioniero e riportarlo in altro modo. Questa operazione, per certi versi illusoria, è un atto di aggressione, di occupazione e di conquista dell'alterità (nel modo che già Hegel e Heidegger avevano riconosciuto), ma è anche per l'interprete/traduttore un "venire ad essere" del puro "questo qua" che, opponendosi all'inizio come mera alterità indistinta, una volta "compreso" e interpretato semioticamente in un determinato modo, acquisisce una sua "esistenza", forma definita e immediatamente riconoscibile. Il caso limite di questo processo di appropriazione è che il senso e il valore del "testo fonte" vengano traditi nella traduzione per "eccesso" o per "difetto". Il traduttore, in un caso, dice di più e meglio di ciò che è contenuto nel testo fonte: il suo è un tradire per accrescimento e la sua penetrazione nel senso del testo è così profonda e tale che egli va oltre il testo e lo supera producendo un metatesto che ha un valore superiore all'originale che pure lo ha ispirato. Nell'altro caso, molto più frequente, la traduzione non è all'altezza dell'originale, in molti sensi diversi ne rappresenta una "diminuzione" sia sul piano stilistico-espressivo, sia su quello del contenuto, sia su quello pragmatico dell'impatto psicologico dell'opera sull'interprete. In ambito educativo questo processo di aggressione è altrettanto tipico: l'insegnamento-apprendimento presuppone che lo studente non possa comprendere, ossia tradurre secondo i propri schemi concettuali,

griglie interpretative, conoscenze, competenze e capacità, se non si adegua il livello alle sue possibilità e abilità. La traduzione che l'allievo fa di solito è una traduzione per difetto, mentre lo scopo dell'educazione dovrebbe essere lo sviluppo di capacità traduttive che eccedano l'informazione originaria, ossia la produzione di traduzioni che accrescano il testo originale (il contenuto dei manuali, la lezione, ecc.) pur non stravolgendolo.

Il terzo momento è quello incorporativo. Come si è visto ogni conoscenza, interpretazione e, quindi, traduzione, essendo atti ermeneutici di comprensione e acquisizione violente, comportano un superamento dell'alterità e dell'estraneità attraverso l'"addomesticamento" e l'assimilazione agli schemi cognitivi, linguistici, culturali, ecc., presenti e vigenti nel sistema di arrivo (lingua, mente, cultura, ecc.). Se, da un lato, l'estraneità del testo è superata tramite un atto violento di comprensione-appropriazione, conquista e "prigionia" del significato attraverso la trasposizione coatta in altra lingua (forma espressiva, sistema simbolico, ecc.), dall'altro, l'atto di incorporazione, importazione e trasferimento degli elementi linguistico-semantici, espressivi, ecc, originali può potenzialmente dislocare, trasformare e ricollocare tutta la struttura della lingua di arrivo. In altre parole, e in senso pregnante, l'atto di comprensione muta il soggetto comprendente e lo fa essere altro, attraverso l'inclusione del diverso da sé, dell'estraneo linguistico e semantico. Ogni acquisizione di elementi estranei genera un processo trasformativo-evolutivo che, per usare l'espressione di Piaget, si produce dalla e nella dialettica tra assimilazione e accomodamento. Sul piano culturale, a seconda della contingenza storica, una traduzione di un testo straniero, per quanto addomesticato e reso conforme alle regole socio-linguistiche del Paese di arrivo, può avere un effetto destabilizzante su tale sistema e ingenerare una trasformazione linguistico-culturale anche notevole; viceversa può soffocare le energie autoctone o, al contrario, essere assolutamente ininfluente. La situazione è la stessa di quella descritta da Even-Zohar e Toury riguardo il ruolo del *corpus* dei testi tradotti nel "polisistema letterario". Sul piano individuale e cognitivo la situazione è la medesima: le nuove conoscenze, la comprensione di un testo e la sua traduzione generano necessariamente una trasformazione del e nel soggetto conoscente che può avere un esito positivo, arricchente e produttivo di nuove risorse, oppure, viceversa, essere dannoso e

annichilire le potenzialità precedentemente presenti. La correlazione con il processo educativo qui è talmente evidente che ogni precisazione appare superflua.

L'ultimo momento della traduzione è la reciprocità. I processi di aggressione e incorporazione, sostiene Steiner, hanno prodotto uno squilibrio che va sanato e compensato. La traduzione e il traduttore, nei diversi esiti possibili positivi o negativi, hanno rotto un equilibrio che necessita di essere ricomposto, almeno in parte. Essi hanno tratto dall'opera moltissimo e in qualche modo devono restituire quanto preso e ristabilire l'equilibrio. Ristabilire l'equilibrio qui significa, come sostenuto da Walter Benjamin, partecipare alla "gloria", alla diffusione e al potenziamento dell'opera originale. Il traduttore con la sua traduzione rende disponibile l'opera originale a un vasto gruppo di persone, la riattualizza e la rende fruibile alle nuove generazioni superando gli steccati spazio-temporali-linguistici-culturali che altrimenti sarebbero insormontabili. Questo impegno è un modo di accrescere l'opera, di renderla sempre attuale, di diffonderne il "messaggio", di mantenerne viva la memoria e la "gloria", anche se, già il fatto di tradurre un'opera letteraria indica che essa ha già assunto per se stessa quello *status* di alto valore estetico-culturale e sociale cui aspira e partecipa anche la traduzione. In ogni caso, scrive Steiner:

"*L'attuazione della reciprocità per ristabilire l'equilibrio è il fulcro del mestiere e della moralità della traduzione"* [pag. 358]. *Vi è, idealmente, uno scambio senza perdita. Sotto questo aspetto, la traduzione può essere figurata come la negazione dell'entropia; l'ordine viene conservato ai due capi del cielo, la fonte e il ricevente.* […] *Entro la classe degli scambi semantici, la traduzione è una volta ancora il caso più esemplare, più radicalmente equo. Il traduttore è responsabile della mobilità diacronica e sincronica e della conservazione delle energie del significato. La traduzione è, in un senso più che figurato, un atto di partita doppia; a livello sia formale sia morale i conti devono quadrare* [Steiner, op. cit., pag. 358; 361]

Sul piano educativo questo processo di restituzione, di cui si valuteranno nelle pagine seguenti le ricadute etiche, comporta il tentativo/necessità che ogni processo educativo (istruttivo e formativo) ha di trasmettere dei contenuti culturali e disciplinari, delle abilità e delle competenze di cui si ritiene indispensabile la conoscenza, sia per mantenere viva la memoria della nostra specifica tradizione storico-culturale, sia per sapersi integrare nella società di appartenenza, sia per realizzarsi sul piano esistenziale attraverso l'attuazione del proprio progetto di vita e sia, infine, per affrontare il mondo del lavoro. In questo senso l'insegnante svolge la stessa funzione del traduttore perché,

riattualizzando e rendendo diacronicamente e sincronicamente disponibili e fruibili le conoscenze disciplinari di cui si fa portavoce, le diffonde e le valida socialmente.

Tutte le teorie cui si è fatto riferimento, e molte altre che si potrebbero citare, partono da un punto di vista prettamente specialistico incentrato sulla traduzione e sulla letteratura; allo stesso modo l'intento di Heidegger e di Gadamer, cui si è fatto prima riferimento, era prettamente filosofico generale e non direttamente connesso al problema che ci interessa. Tuttavia, a mio avviso, dal complesso di queste riflessioni è possibile interpretare il processo di trasmissione culturale nei termini di una traduzione. Viene da sé che questo processo di trasmissione culturale, sia in senso diacronico/generazionale sia sincronico intra- e interculturale, ha un'intrinseca valenza educativa nelle sue varie direttrici e componenti che, ricordiamolo, vanno dall'inculturazione, processo per lo più irriflesso e diretto, all'apprendimento/istruzione, con i suoi caratteri formali, intenzionali ed istituzionali diretti a fini specifici, fino alla formazione, nel senso di sviluppo di capacità critiche e metacognitive capaci di rendere l'educando consapevole di sé e delle sue scelte per la realizzazione del suo progetto esistenziale. Si comprende così l'importanza per la riflessione pedagogica e la prassi educativa di avere una chiara idea di come tale processo si svolga. In questo senso è incoraggiante constatare che, passando in un ambito di studi più vicino alla pedagogia, e precisamente alla "psicologia culturale" e alla psico-pedagogia di Bruner, di chiara ispirazione vygotskijana, la prospettiva che si profila è assolutamente associabile a quella presentata da Steiner nell'ambito della traduzione e della topologia culturale. Secondo Bruner, infatti, i problemi che la psicologia culturale cerca di risolvere sono esattamente quelli che ci eravamo posti all'inizio del paragrafo.

"È questa infatti [precisa Bruner] *la questione che è al centro della psicologia culturale: in che modo una cultura creata da menti individuali e sostenuta dalla consuetudine e dalla tradizione riesca ad influire in modo così determinante su coloro che vivono sotto il suo domino? Che cosa fa sì che la cultura crei per sua natura individui che, pur essendo altamente acculturati, sono pur sempre capaci di innovazione e di originalità?"* [J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005, pag. VII]

La risposta di Bruner, oltre che sul cognitivismo e sulla prospettiva storico-culturale di Vygotskij, si fonda essenzialmente sul costruttivismo radicale di Nelson Goodman[161],

[161] Cfr. in: Appendice III.

secondo il quale esistono molteplici "mondo-versioni" che si costruiscono sulla base di altrettante mondo versioni precedenti, ma anche su una concezione della cultura e della letteratura che fa del pensiero narrativo il fulcro e l'origine di molteplici funzioni cognitive e la principale fonte di apprendimento. Ne *"La mente a più dimensioni"*[162], del resto, Bruner utilizza in ambito psicologico un *corpus* di conoscenze e di nozioni di critica letteraria, di filosofia e linguistica che egli rielabora e applica allo scopo di comprendere come il pensiero narrativo e un certo contesto culturale influenzino la formazione della mente, soprattutto attraverso i processi di educazione formale ed esplicita.

Bruner è convinto che, sul piano funzionale e su quello della struttura formale, i processi di interpretazione/ri-costruzione di un testo e quello di assimilazione/ri-costruzione della cultura nella mente di un individuo, siano sostanzialmente analoghi. Lettori diversi (ma anche lo stesso lettore in momenti diversi) possono dare interpretazioni molto differenti di un stesso testo (letterario e non); la loro è una ricostruzione del testo che prende la forma della "parafrasi" e della "riformulazione" (Jakobson) [163]. Il fatto rilevante è che il lettore, in un certo senso, "riscrive" il testo secondo certe finalità e parametri che a volte sfuggono alla sua stessa consapevolezza, e che tale riscrittura, nei termini precisati da Steiner e da Jakobson, è una traduzione.

In maniera analoga a ciò che avviene per i paradigmi di Kuhn, il lettore finisce per assimilare il "testo", ossia il "dato", a quelli che sono i suoi canoni interpretativi. Spesso questi parametri interpretativi (o paradigmi) prendono la forma dei generi letterari (giallo, avventura, fantasy, horror, sentimentale, ecc.) che forniscono aprioristicamente, secondo le conoscenze e le esperienze pregresse del lettore, dei canoni di giudizio e un quadro interpretativo del testo. Bruner si richiama, a tale proposito, agli studi del formalismo russo, soprattutto del linguista e antropologo Vladimir Jakovlevič Propp (1895-1970)[164]. Ma in un senso più ampio questi "quadri" di riferimento sono

[162] J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, 2005. Cfr. anche in: *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1997; *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola,* Feltrinelli*,* 2007; *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, 2002; Appendice V.

[163] Le prove sperimentali consistono nel richiedere ad un soggetto, successivamente alla lettura di un testo, un resoconto (orale o scritto) di storie, romanzi, racconti, ecc.. In altre prove consimili si chiede al soggetto di mettere in sequenza narrativa una serie di immagini sparse che non sono in ordine cronologico. L'intento è quello di capire e di far emergere i processi psicologico-cognitivi mediante i quali è possibile interpretare narrativamente gli eventi.

[164] V. Propp, *Morfologia della fiaba*; *Le radici storiche dei racconti di magia,* contenuti in un unico volume, Roma, Newton Compton, 2009.

associabili e richiamano da vicino i "*frames*" della teoria cibernetica di Bateson[165] (e le sue derivazioni nella pragmatica della comunicazione di Watzlawick e nella teoria sociologica di Erving Goffman fondata sull'analogia della "rappresentazione teatrale"), il concetto di *format* utilizzato dallo stesso Bruner per spiegare l'apprendimento del linguaggio da parte del bambino e quello di *script* utilizzato dalla Nelson (cfr. Cap. IV, paragrafo 4). Quest'ultimo, spiegando il passaggio dalla memoria episodica a quella semantica, permette di descrivere e di comprendere il modo in cui si strutturano e si sviluppano, ontogeneticamente e tramite le relazioni interpersonali e socio-storico-culturali, le capacità sociali (teoria della mente) che fanno capo alla così detta psicologia ingenua.

In ogni caso è importante sottolineare che questi *a-priori* formali, tra cui anche la distinzione tra "trama" (o fabula) e "intreccio", costituiscono i paradigmi interpretativi del testo e che sono dipendenti dal contesto storico-culturale, dallo *status* socio-economico, dalla formazione scolastica e dalla professione oltre che dalla conformazione psico-biologica. L'ipotesi di Bruner è che il rapporto tra individuo e cultura segua lo stesso principio. L'individuo si appropria della propria cultura come un lettore interpreta un testo. In questo senso la mente individuale, attraverso i processi di *scaffolding* e costruzione sociale del significato, si plasma secondo quelle che sono le modalità storico-sociali, i condizionamenti e gli strumenti protesici cognitivi tipici del contesto culturale di appartenenza, ma se ne appropria secondo modalità idiosincratiche dovute e alla sua conformazione psico-biologica e alla sua particolare provenienza famigliare, sociale, professionale e relativamente alle sue esperienze, educazione formale e informale. In questo senso la cultura è il "testo", oltre che il contesto, e l'individuo il suo interprete/traduttore che assimila il "testo" riscrivendolo e sviluppandolo, trascurandone alcuni aspetti e sopravvalutandone altri. Chiaramente queste "traduzioni" e riscritture, per così dire, devono essere tutte coerenti con il testo. Ci sono dei limiti non precisabili oltre i quali l'originalità diventa "stranezza" e quest'ultima, portata all'estremo, follia.

C'è un altro elemento, infine, che è opportuno sottolineare della teoria di Bruner e che si connette direttamente al discorso di Steiner, ma che in genere attraversa trasversalmente molte discipline e autori diversi, e che è fondamentale anche per il

[165] Cfr. in: Appendice IV.

discorso pedagogico e l'analisi del processo educativo. L'idea della "congiuntivizzazione della realtà" di Bruner che va a braccetto con l'idea di "alternità" di Steiner, le quali, a loro volta, hanno dei precisi legami, da un lato, con il costruttivismo e, dall'altro, con la teoria della mente di Dennett. Bruner è convinto che il pensiero narrativo e la letteratura riescano a mettere tra parentesi la realtà fattuale e storico-culturale-sociale in cui ci si trova immersi. I mondi possibili che il narratore immagina e crea possono avere un *feedback* sulla realtà effettuale e sulla contingenza storico-sociale-culturale producendo un cambiamento nella mente, nella sensibilità e nelle abitudini delle persone e, quindi, un cambiamento profondo nella stessa realtà effettuale. Come per il caso, precedentemente preso in considerazione, della "*Nuova Eloisa*" di Rousseau, sono molti i testi letterari che, anche secondo Bruner, hanno avuto un ruolo decisivo per il cambiamento di mentalità di singoli Paesi e culture. Questi eventi si verificano perché la letteratura e il pensiero narrativo dischiudono nuove possibilità prima non percepite come tali; in altre parole creando "mondi possibili" forniscono strumenti concettuali, vocabolari e metafore per ripensare e reinterpretare su nuove basi la realtà effettuale e trasformarla. La realtà storico-sociale-culturale stessa diviene modificabile nel momento in cui la si pensa come tale e si costruiscono, individualmente e collettivamente, gli strumenti per trasformarla. Queste idee di Bruner, come si è detto, poggiano sul costruttivismo radicale di Goodman, secondo le quali l'uomo non abita propriamente il mondo ma l'immagine che ha di esso. Questa immagine, che è una costruzione simbolica, è prodotta culturalmente e socialmente.

Anche le teorie scientifiche in questo senso sono "immagini", ossia costrutti teorico-simbolici che descrivono il mondo partendo da certi paradigmi di riferimento. Ecco perché la possibilità di creare "mondi possibili" è così rilevante dal punto di vista educativo perché permette di andare oltre il "dato", l'esistente e il tradizionale. Se la tradizione, come lascito intergenerazionale di strumenti culturali, è l'elemento fondamentale per la formazione dell'individuo-soggetto-persona, è pur vero che questa capacità di immaginare, di "congiuntivizzare la realtà" esistente e andare oltre il "dato", attraverso l'introduzione di nuove idee, vocabolari, strumenti concettuali, storie, teorie scientifiche, ecc., è l'elemento che rende possibile il cambiamento e permette di proiettarsi verso un futuro inedito e possibile (Freire), ossia verso il "progetto" e l'utopia.

In altre parole la formazione non sarebbe tale se non prevedesse questo elemento di "controfattualità" rivolto alla dimensione futura, attraverso il *medium* del progetto, che si concreta, spesso, nella forma letteraria (ma anche scientifica, con le precisazioni già esposte) che costruisce sempre dei mondi alternativi e possibili. È proprio in questo senso che Bruner non si stanca di ripetere che bisogna "*insegnare il presente, il passato e il possibile"* [Bruner, *La cultura dell'educazione,* Feltrinelli, 2007, pag. 99-113]. Steiner sostiene una posizione identica a quella di Bruner associandola alla sua concezione della traduzione e alla stessa origine del linguaggio. Il linguaggio ci permette di dire il falso; esso non è solo un *medium* di comunicazione e comprensione, ma in maniera forse più essenziale ci permette di nascondere, occultare, ingannare, immaginare realtà alternative, ecc. L'occultarsi e rivelarsi dell'"essere" nel linguaggio, anche attraverso la traduzione, è stato analizzato da Heidegger, ma non è questo che interessa a Steiner. Egli nota come il linguaggio abbia permesso all'uomo di pensare al futuro e al passato, al possibile e all'impossibile, al fattuale e al controfattuale e soprattutto, di pensare e superare l'idea della morte.

Il linguaggio è lo strumento principale del rifiuto dell'uomo di accettare il mondo così com'è, per cui la falsità è principio fondante e fondamentale del linguaggio stesso. Tali possibilità insite nel linguaggio vengono definite da Steiner "alternità" linguistiche cui si connette la capacità tipicamente umana di disdire il mondo, di immaginarlo e di "parlarlo" in altro modo. La lingua ci offre la possibilità di inventare una realtà "alternativa" o "altra" da quella che vediamo e sperimentiamo. Le forme ottative, controfattuali, congiuntive, condizionali, ipotetiche del linguaggio e della grammatica sono altrettante possibilità di rappresentare il mondo e di pensare il possibile e l'impossibile. Del resto ci si accorge subito che le cose stanno così se si prende in considerazione la pragmatica della comunicazione e si constata che gli enunciati denotativi, che comunicano dati di fatto o "verità", sono esigui e minoritari rispetto ad altri tipi di giochi linguistici quotidianamente utilizzati. La lingua ci consente di dire "ciò che non è"o di sperare "ciò che ancora non è presente" in un piano "futuribile". Il linguaggio si lega alla capacità umana di progettare e proiettarsi nel futuro per prevenire e modificare il reale o di ricordare e ricostruire, raccontandolo, il passato. È in questo senso specifico che l'utopia può essere intesa come una forma grammaticale che si rivolge al futuro e che la storia, la tradizione, la conservazione della memoria derivano

dalle possibilità linguistiche di esprimersi al passato. L'utopia, il cambiamento sociale, la speranza messianica, l'escatologia si legano al linguaggio che immagina futuri possibili e impossibili, o controfattuali ipotetici e storici che, riscrivendo il passato, permettono di realizzare l'"*amor fati"* nietzschiano.

L'educazione e la riflessione pedagogica, perciò, devono necessariamente fare i conti, da un lato, con i "dati", con il fattuale, con l'esistente e con il gioco denotativo e descrittivo, dall'altro, con la falsità, con il controfattuale, con l'impossibile e con il possibile. La falsità, infatti, ha qui due possibili connotazioni semantiche: da un lato, è una costruzione individuale e sociale di realtà possibili, un "fare senso insieme in altro modo", un proiettarsi nel futuro per tornare e ristrutturare il presente e un realizzare il proprio progetto esistenziale, ossia il culmine massimo della formazione; dall'altro, è l'inganno e l'autoinganno, è l'ideologismo acritico e l'errore mendace.

Queste riflessioni si congiungono con importanti considerazioni riguardo alla teoria della mente. Infatti la comunicazione linguistica ha aumentato esponenzialmente la possibilità di dire il falso. Se è vero che esistono animali capaci di operare inganni e di fingere (spesso per depistare i predatori o i concorrenti sessuali e alimentari), è pur vero che tali capacità sono per lo più stereotipate e codificate geneticamente, non paragonabili alle ingegnose, pluriformi e creative capacità umane di dire il falso in tutti i modi possibili che il linguaggio e la simbolizzazione permettono. La capacità di distinguere se una persona dice il vero o il falso, e quindi di fare altrettanto, secondo Dennett, è uno dei prerequisiti del comportamento intenzionale e delle abilità sociali che di solito vengono prese in considerazione dalla psicologia e pedagogia ingenua, note come "teoria della mente" (cfr. Cap. IV, paragrafi 1-5). Secondo Dennett gli uomini sono "creature gregoriane" capaci di utilizzare, inventare e interiorizzare strumenti concettuali e simbolici, tramandati culturalmente da una generazione all'altra (*memi*) che, implementando e ristrutturando l'*hardware* biologico e l'architettura parallela del cervello, costituiscono e costruiscono la coscienza, ossia "interfacce virtuali" e narrative di sé (macchina *neumanniana*) per poter comprendere e prevedere il comportamento altrui. In questo senso gli uomini sono "sistemi intenzionali" di secondo (terzo, quarto,… e n livello). Solo su queste basi e sotto queste condizioni un individuo può capire se gli atti linguistici dell'interlocutore possono essere intesi come mendaci o degni di fiducia. In altre parole data la complessità della comunicazione linguistica

(sempre commista con quella analogica comportamentale) la comprensione è possibile solo se si possiede, oltre alle necessarie abilità mentali e cognitive di elaborazione/codificazione, alle regole, al vocabolario e al codice linguistico, la capacità di interpretare e tradurre le intenzioni dell'altro nei termini di scopi e fini che la nostra interfaccia virtuale (io, coscienza) interpreta come tali. Sul piano educativo ciò ha una rilevanza evidente perché solo se l'allievo interpreta il contesto scolastico come positivo, l'insegnante come un sostegno e un aiuto e il rapporto e la relazione educativa come gratificante e significativa, l'insegnamento-apprendimento ha qualche speranza di successo.

In altre parole, come sostiene Bruner, insegnante e allievi dovrebbero sentirsi impegnati entrambi nell'impresa di costruire e condividere transazionalmente significati in una sorta di microcultura (circoscritta all'aula scolastica o alla scuola, all'interno di una più vasta macrocultura), ma ciò comporta anche uno sviluppo di capacità relazionali e sociali (teoria della mente) da costruirsi sulla base della fiducia reciproca e sulla condivisione/costruzione di un linguaggio comune che non necessita di continue traduzioni e in cui insegnante e allievo possano comprendersi quasi immediatamente. Infatti se il linguaggio definisce una comunità occorre per forza di cose riconoscere che accanto all'intento comunicativo c'è sempre quello delimitativo. Da un lato la trasparenza e l'immediata comprensione, dall'altra la volontà di costituire una piccola comunità, una famiglia, un gruppo, una tribù, ecc., che deve distinguersi dalle altre soprattutto e fondamentalmente per il linguaggio, ossia per il codice in uso che deve essere intelligibile solo agli appartenenti al gruppo. Secondo Steiner la pluralità babelica delle lingue si spiega essenzialmente per questo principio antropologico. L'uomo si distingue dagli altri mammiferi perché può usare il linguaggio, ricreare il mondo con le parole, contrapporre alla realtà obiettiva una realtà ipotetica (quella che costruisco grazie agli ottativi, ai tempi condizionali, alle ipotetiche e ai tempi del futuro).

Sono nate tante lingue, perché ogni parlante (primitivo) deve aver visto la lingua come rifugio contro gli altri: ogni clan si è inventato un linguaggio diverso per non rivelare i propri segreti e "verità" mitico-religiose o, più semplicemente, per non condividere con gli altri (estranei) risorse alimentari e altri beni. È infatti probabile che, agli albori dell'umanità e in un territorio con scarse risorse alimentari, la collaborazione tra i membri del gruppo attraverso un comune linguaggio e la possibilità di non essere

compresi dai gruppi rivali potesse fare la differenza tra sopravvivere o morire. Mandare messaggi mendaci e prevedere il comportamento dell'altro diventava un principio di sopravvivenza che garantiva al clan un maggior numero di risorse alimentari e, quindi, maggiori possibilità di sopravvivenza. Riuscire a distrarre, cacciare o mettere in trappola predatori e altri animali commestibili, ingannare i "nemici" (tribù e famiglie rivali), che competevano su uno stesso territorio per un numero limitato di risorse, diveniva vitale per sopravvivere. Ma l'inganno è possibile solo se il vicino non capisce il codice che si utilizza, per cui la distinzione linguistica è al tempo stesso un modo per garantirsi il massimo di condivisione, comprensione e comunicazione tra i membri del gruppo ed escludere tutti coloro che non vi appartengono. Un esempio analogo è portato dallo scienziato cognitivo Valentino Braitenberg (1929) che, infatti, tende a sottolineare come il linguaggio possegga sempre due componenti, da un lato la volontà di comunicare ed essere compresi, dall'altra, viceversa, di non esserlo[166]. Tendenze che rendono plurimo il linguaggio, semanticamente aleatorio il significato e necessaria la traduzione. Il primo tipo di tendenza si concreta nella volontà "accademico-scientifica" di chiarezza e pubblicità (che spesso, però, come è stato sottolineato nel primo capitolo, si tramuta in una comunicazione esoterica tra esperti); la seconda si presenta nei termini di una chiusura ermetica oppure può produrre un'innovazione culturale (artistica o scientifica) che, come sottolinea Rorty, si caratterizza per l'introduzione di nuovi vocabolari e nuovi modi di parlare che contrastano, almeno all'inizio, con l'uso tradizionale, socialmente e comunemente accettato. Da questo punto di vista gli strumenti concettuali ereditati culturalmente sono certamente la base per ulteriori evoluzioni, ma sono anche la condizione che ha permesso alla nostra specie di sopravvivere attraverso la trasformazione dell'ambiente circostante e tramite "l'inganno". Nello stesso tempo la traduzione si presenta come tentativo di mediare tra le due opposte tendenze insite nel linguaggio, ma anche, per parafrasare Rorty, l'unico modo per allargare il "noi" e includervi progressivamente i "loro", ossia per includere e riconoscere quali membri della comunità (città, Paese, cultura, ecc.) quelle persone a cui prima non si riconosceva alcun diritto di farne parte o che venivano escluse a priori come "estranee" e "indesiderate". La tendenza alla creazione di gruppi e "microculture" è infatti tutt'altro che tramontata nell'epoca post-moderna, anzi la pluralità di linguaggi

[166] Cfr. in: V. Braitenberg, *Il cervello e le idee,* Garzanti, 1989.

e di micro comunità (e paradossalmente la tendenza inversa all'uniformazione e al conformismo) hanno avuto un incremento. In questo contesto il modello della traduzione si presenta come una necessità operativa oltre che come impegno etico rivolto al superamento delle differenze pur nel rispetto delle specificità personali e comunitarie.

Il linguaggio è il nostro veicolo per l'eternità sul piano simbolico, perché permette di pensare alla morte e di trascenderla, sia attraverso la narrazione mitica, religiosa o metafisica, sia attraverso una rappresentazione del futuro che ci proietta oltre la nostra stessa morte. In quest'ultimo caso l'individuo può immedesimarsi con i suoi discendenti (figli e nipoti) di cui egli avrà concorso alla sopravvivenza e al benessere. I suoi discendenti conserveranno e tramanderanno il nome della famiglia molto dopo la morte dei singoli membri. Questo è un modo per sopravvivere e immedesimarsi in un "organismo" più esteso e duraturo. Allo stesso modo la tribù e la nazione di appartenenza possono costituire altrettante realtà "immortali" e "solide" nella cui storia e tradizione l'individuo può immedesimarsi, per riconoscere in esse il senso vero della propria esistenza individuale e, in qualche modo, la propria sopravvivenza dopo la morte. Su questo processo di identificazione, evidenziando come questa strategia in epoca moderna abbia potuto limitare l'angoscia della morte e dell'insipienza dell'esistenza sul piano individuale e collettivo, Bauman precisa:

"Sia la nazione che la famiglia sono soluzioni collettive ai tormenti della mortalità individuale. I loro messaggi sono simili: la mia vita, per quanto breve, non è stata inutile né priva di significato, se nel suo piccolo ha contribuito a perpetuare un'entità più ampia di me stesso (o di qualsiasi altro individuo come me), la quale precede e supera in durata l'arco di tempo della mia stessa vita, per quanto a lungo io possa vivere… Ho fatto della mia mortalità individuale uno strumento di immortalità collettiva". [Z. Bauman*, La solitudine del cittadino globale,* Feltrinelli, 2009, pag. 45].

Questa soluzione nell'epoca post-moderna è resa impraticabile dalla oggettiva constatazione che sia la famiglia sia la nazione sono costruzioni decisamente fragili, soggette a innumerevoli trasformazioni e sicuramente non durature, né stabili per medi e lunghi periodi. Ciò produce un effetto destabilizzante sull'individuo che ritorna preda dell'insipienza esistenziale e dell'angoscia della morte. A ben guardare, però, attraverso un percorso piuttosto articolato siamo tornati al problema principale di questa sezione, ossia il rapporto tra individuo e collettività, persona e cultura, tradizione e innovazione,

"spirito soggettivo" e "spirito oggettivo". Troviamo questo problema in una prospettiva post-moderna e "liquida" in cui la trasmissione culturale e la tradizione perdono di valore di per se stesse. In quest'ottica la tradizione, la trasmissione culturale attraverso la "traduzione topologica della cultura" e l'educazione appaiono processi estremamente fragili, mentre la formazione attraverso di essi risulta aleatoria e, attualmente, compromessa. Anche per questo la creazione di micro-culture alla Bruner permette, anche se in modo parziale, di soddisfare una necessità psicologica di appartenenza e di costruzione simbolica del gruppo. Steiner invece appare preoccupato dell'analfabetismo di ritorno e dello scadimento della cultura che rischia di elidersi per dispersione. In questo senso si sottolinea il rischio e la possibilità che la trasmissione topologica si interrompa o venga scardinata nella sua complessità. D'altra parte, però, Steiner evidenzia l'intrinseca componente culturale e tradizionale della grammatica e della semantica del linguaggio che in qualche modo concorre, anche nel momento della crisi attuale, a mantenere vitale questo processo di traduzione topologica, senza la quale, rischiamo di cadere in una nuova forma di barbarie. Scrive significativamente Steiner:

"Il fiorire di un quasi-analfabetismo nell'educazione di massa e nei mass media costituisce una sfida molto evidente al concetto dei canoni culturali. La disciplina del riconoscimento referenziale, della citazione, di un comune codice simbolico e sintattico che contraddistingueva la cultura tradizionale è, con sempre maggior frequenza, la prerogativa o il fardello di un'elite. In effetti, è sempre stato più o meno così, ma l'elite non si trova più in una posizione economica o politica tale da poter imporre i propri ideali alla comunità in generale (anche se avesse lo stimolo psicologico a farlo). Non vi è dubbio che i modelli di discorso strutturato, le abitudini di lettura, il patrimonio fondamentale della grammaticalità sono oggi sotto pressione. Leggiamo poche cose che siano antiche o impegnative; sappiamo meno cose a memoria. Ma sebbene le brecce causate dal populismo e dalla tecnocrazia nella coesione culturale siano state drastiche, il grado e la profondità di penetrazione del fenomeno sono assai difficili da stabilire. Le conquiste apparenti della barbarie che minaccia di volgarizzare le nostre scuole, che abbassa il livello del nostro discorso politico, che svaluta la parola umana, sono così stridenti da render quasi inavvertibili le correnti più profonde. Può darsi che le tradizioni culturali siano ancorate nella nostra sintassi più saldamente di quanto noi pensiamo, e che continueremo a tradurre dal passato della nostra esistenza individuale e sociale, che ci piaccia o no". [Steiner, op. cit., Pag. 552].

In conclusione questa presentazione, per forza di cose assolutamente inadeguata e parziale, di teorie filosofiche, letterarie, traduttologiche e psicologiche per altri versi eterogenee e molto distanti tra di loro, è servita per spiegare in che senso il rapporto tra individuo e cultura possa essere inteso nei termini di una "traduzione". Allo stesso

tempo questa panoramica ci ha permesso di rilevare un altro aspetto che si connette direttamente con la traduzione e con la "teoria della mente", ossia l'importanza della componente narrativa e letteraria per il formarsi della mente stessa in un certo contesto storico-culturale-sociale. Tutti gli autori citati hanno fondato le loro riflessioni sulla base di osservazioni, studi ed analisi concernenti il linguaggio, ma esso è interpretato per lo più nella sua connotazione più spiccatamente culturale, ossia nei termini di pensiero narrativo e poetico, di letteratura e di creazione artistica attraverso il *medium* della parola. Ovviamente ciò non esclude che anche il discorso scientifico, con tutte le dovute precisazioni e restrizioni, sia sostanzialmente una costruzione simbolico-linguistica, in cui la componente ermeneutica ha un ruolo rilevante, e che abbia bisogno del pensiero narrativo per giustificare le sue pretese di scientificità (come sostenuto da Lyotard con il concetto di "meta-narrazione" e, in parte, anche con quello di "parologia"). Autori come Goodman, Quine, Kuhn e lo stesso Rorty, pur nella loro distanza e contrapposizione, hanno ben messo in evidenza, tutti, l'imprescindibilità del quadro di riferimento teorico e paradigmatico, il ruolo centrale del linguaggio e dei simboli e la componente ermeneutica e sociale che influisce pesantemente sull'attività scientifica.

In ogni caso la traduzione è un processo intimamente legato a quello narrativo e letterario ma è applicabile anche a quello scientifico e paradigmatico, dove però esistono delle restrizioni paradigmatiche estremamente vincolanti per ciò che concerne la replicabilità, l'intersoggettività e la pubblicità delle verifiche e delle osservazioni sperimentali, il ruolo della previsione/spiegazione di "fatti" e eventi nuovi e la formalizzazione logico-matematica (e non ambigua) degli assunti (teorie). Ne esce rafforzata la prospettiva sostanzialmente ermeneutica e metateorica del modello di pedagogia che qui si vuole presentare. In questa prospettiva il processo trasmissivo intergenerazionale, in considerazione della sua costituzione essenzialmente simbolico-linguistica, si connota come processo traduttivo e come formazione specifica all'uso della semiosi in tutte le sue declinazioni, in particolare di quella scritta, linguistico-letteraria e scientifico-matematica. Inoltre l'insegnante assume un ruolo fondamentale in questo processo di trasmissione/traduzione dei contenuti culturali perché, e questo sarà il tema del prossimo capitolo, egli rappresenta colui che è chiaramente demandato alla traduzione e alla diffusione di certi contenuti culturali, soprattutto di tipo simbolico-

linguistici. L'insegnante è un traduttore che attraverso le sue riformulazioni simbolico-linguistiche, che sono già anche delle interpretazioni, sensibilizza e "condiziona" le giovani menti a certi temi specifici. In un certo senso è il tramite che rende disponibili quei contenuti disciplinari che, altrimenti, non sarebbero fruibili, perché non si posseggono gli strumenti concettuali e simbolici necessari.

4. Riepilogo e conclusioni.

1. Il modello di pedagogia come traduzione si fonda sull'analogia strutturale e formale tra pedagogia e traduzione e poggia su tre presupposti irrinunciabili che ne costituiscono la *condicio sine qua non*: a. La pedagogia è una riflessione teorica per la prassi didattico-educativa, un'impresa trasformativa che si rivolge alla "formazione" intenzionale e alla "cura" del soggetto-persona. b. Sul piano disciplinare la pedagogia è un sapere multi-inter-trans-paradigmatico che è costituita da un fascio assai articolato di discorsi tra loro eterogenei. In quanto discorso, alla pedagogia è possibile applicare la categoria della traduzione. c. Tradurre, in base alla teoria della "semiosi universale" di C. S. Peirce e di R. Jakobson, equivale a sostituire un segno linguistico con qualche ulteriore segno che ne costituisce il significato. Interpretare, attribuire un significato e comprendere sono attività che si connettono tutte al tradurre. Secondo Jakobson esistono tre tipi di interpretazione/traduzione: riformulazione (*reword*), traduzione vera e propria (*translation proper*) e trasmutazione (*trasmutation*).

2. Date queste premesse la traduzione si presenta come una categoria capace di guidare la teoria e la pratica del discorso pedagogico e di mantenere aperto il dialogo tra i diversi paradigmi della pedagogia moderna. Sul piano epistemologico, seguendo le riflessione di Kuhn, un modello di pedagogia come traduzione permette di superare "l'incommensurabilità paradigmatica" e consente il confronto critico-riflessivo tra i diversi orientamenti pedagogici. In questo senso si presenta come un modello appartenente al paradigma epistemologico-metateorico alla maniera intesa da F. Cambi.

3. La traduzione si confronta con il problema del trasferimento del significato. Tale problema lo si ritrova negli stessi termini in educazione e in pedagogia. Secondo diversi autori il significato dei termini linguistici non è dato una volta per tutte, ma risente del contesto e di processi sociali e culturali di costruzione e condivisione. Che il significato è sempre aleatorio e indeterminato è sostenuto, tra gli altri, dal secondo Wittgenstein

con la teoria dei giochi linguistici e del significato come uso e forma di vita, da Quine con le tesi dell'olismo semantico-epistemologico, dell'impossibilità di distinguere tra verità analitiche e sintetiche e del "pragmatismo comportamentistico" (da cui l'esperimento mentale della traduzione radicale) e da Vygotskij in base alla sua teoria del linguaggio e del significato come dipendente dalla prassi e dal contesto culturale.

4. La differenza tra la prospettiva, da un lato, di Wittgenstein e di Quine e, dall'altro, di Vygotskij è notevole. I primi due tendono ad avere un atteggiamento "eliminativista" (e anche "naturalizzante") nei confronti dei processi mentali interni (e nei confronti della stessa idea di "mente" e "coscienza") perché li considerano, soprattutto il "significato" come rappresentazione mentale intrapsichica, concetti quanto meno dubbi; invece il secondo si concentra proprio sull'analisi psicologica di quelle funzioni mentali intrapsichiche in cui vede la massima espressione dell'evoluzione umana, alla quale si giunge attraverso l'uso interiorizzato del segno e la collaborazione/sostegno sociale.

5. Esiste una dicotomia interna al linguaggio e in ogni processo di significazione che riguarda, da un lato, l'uso comune e socialmente "stabilito" del significato dei segni, dall'altro, il senso personale, idiosincratico e esperienziale che si attribuisce a questi segni. Tale questione riguarda il legame tra linguaggio intrapsichico e interpsichico, la possibilità teorica dell'"idioletto" e ogni rapporto comunicativo. Il linguaggio, da un lato, condanna i parlanti alla banalità e all'uniformità espressivo-comunicativa perché gli interlocutori per comprendersi devono uniformarsi all'uso comune delle parole; dall'altro, il fraintendersi è una costante linguistico-comunicativa perché esiste sempre una sfasatura tra uso pubblico e uso privato del segno, tra linguaggio interpsichico e intrapsichico (linguaggio interiore), che rende ogni dialogo intersoggettivo sempre indeterminato. Tali questioni sono interpretabili come problemi di traduzione.

6. Le ricadute pedagogiche delle considerazioni precedenti sono importanti: sul piano epistemologico-metateorico le interruzioni di comunicazione tra un paradigma pedagogico e l'altro e tra una prospettiva teorica e l'altra vanno superate pragmaticamente attraverso opportune "traduzioni"; in questo senso occorre porre attenzione critica, riflessiva e metacognitiva all'uso che si fa dei termini attraverso analisi linguistico-teoriche e storico-paradigmatiche (decostruzione). Tale processo consentirà di optare pragmaticamente e razionalmente per quelle soluzioni teoriche e pratiche che opportunisticamente sembrano adattarsi meglio ad un certo contesto

storico-culturale-sociale o che promettono di realizzare risultati più consistenti sul piano educativo. Tutto ciò senza tradire le necessarie considerazioni epistemologico-metateoriche (e le procedure scientifico-disciplinari cui riconducono) che si concretizzano in analisi razionali (scientifiche, filosofiche, etico-politiche) dei paradigmi, dei presupposti di partenza e nella valutazione critico-riflessiva delle proprie convinzioni personali.

7. In ambito prettamente educativo le considerazioni precedenti hanno una valenza problematizzante. Se, infatti, il significato risulta così indeterminato e aleatorio ci si può legittimamente chiedere cosa, in termini di contenuti proposizionali e linguistico-simbolici, propriamente si insegna e si apprende e come è possibile la "trasmissione", "(co-)costruzione", memorizzazione e comprensione di questi stessi contenuti. Assumere il modello della pedagogia come traduzione comporta l'interrogarsi previamente e in maniera analitica su questa possibilità, fornendo risposte e soluzioni epistemologicamente valide e filosoficamente argomentate e razionali.

8. Attraverso l'analisi delle teorie di Wittgenstein, Quine, Vygotskij e Kuhn, si evince che l'incommensurabilità paradigmatica e l'indeterminatezza del significato, pur ponendo dei limiti ben precisi – relativi al sistema di riferimento cognitivo, sociale, storico, ecc. – al raggiungimento dell'equivalenza (o invarianza) di significato, non impediscono la traduzione ma la rendono possibile.

9. L'impresa educativa e la riflessione pedagogica assumono una valenza estremamente aleatoria e problematica, a cominciare dallo stesso processo attraverso il quale il messaggio (i contenuti disciplinari) viene "tradotto" e compreso dall'insegnante e, poi, dall'allievo. Tali questioni si connettono direttamente con quelle discusse nei capitoli precedenti riguardo i paradigmi (Kuhn), il contesto, la teoria della mente, la *folk psychology*, il deuteroapprendimento (Bateson), il pensiero narrativo (Bruner), le intelligenze multiple (Gardner), il rapporto tra memoria episodica e semantica (Nelson), i concetti di schema mentale, *frame, script, format, meme*, ecc.

10. Il modello della pedagogia come traduzione se, da un lato, può fare ricorso alle indagini filosofiche e scientifiche sulla mente, dall'altro, può rivolgersi alla filosofia ermeneutica e post-analitica (Gadamer e Rorty). Con questo modello il punto di vista assume una sempre maggiore valenza ermeneutica piuttosto che epistemologica e si caratterizza in senso fortemente utopico. L'ermeneutica di Gadamer sottolinea come la

traduzione interlinguistica sia solo un caso particolare di interpretazione estremamente difficile. Il traduttore è sempre anche un interprete sia nei confronti di un interlocutore sia di un testo scritto. Infatti ogni relazione *interpretans interpretandum*, secondo Gadamer, si presenta come un incontro con l'alterità attraverso il *medium* del linguaggio e la "comprensione" è il risultato di un "circolo ermeneutico" che realizza una "fusione degli orizzonti" di senso.

11. La costruzione del concetto e del significato, scopo del rapporto educativo, sono operazioni intersoggettive e, come presupposto, richiedono che ci si intenda sul discorso, ciò presuppone sempre un importante aspetto ermeneutico, per cui ogni atto comunicativo/interpretativo/educativo è paragonabile a una trasposizione di senso, ossia a una traduzione. Applicare sul piano della teoria pedagogica e su quello educativo questa conclusione e quelle relative all'indeterminatezza del significato, l'epistemologia dei paradigmi, la dipendenza del significato dal contesto storico-sociale-culturale, la teoria della mente, significa sostenere argomentativamente l'appartenenza del modello pedagogico come traduzione al paradigma metateorico-ermeneutico e critico.

12. È possibile pensare alla trasmissione culturale in termini di "traduzione", soprattutto se si prendono in considerazione alcune teorie filosofiche, traduttologiche, di critica letteraria e psicologiche che sembrano sostenere questa tesi. La questione, in linea generale, si presenta in modo simile a quella delineata da Hegel riguardo il rapporto tra il soggetto individuale (spirito soggettivo) e il mondo storico-culturale (spirito oggettivo), ma riguarda anche il problema della trasmissione/costruzione del sapere nel segno della continuità/discontinuità della tradizione culturale.

13. Attraverso l'analisi della filosofia di Heidegger (storia dell'essere come storia della metafisica e traduzione/tramandamento/travisamento di parole fondamentali che manifestano e nascondono l'essere) e di Gadamer (concetto di tradizione, intrascendibilità del linguaggio e del punto di vista, ermeneutica come "dialogo" che "sostituisce" e supera l'assetto monologico dello spirito assoluto di Hegel) è possibile rinunciare all'idea di un sapere assoluto e definito (in maniera non dissimile dalle pretese del metodo scientifico) e intendere la conoscenza e la sua trasmissione, attraverso la tradizione e l'educazione, nei termini di un processo sempre *in fieri,* rivedibile, indefinito, contingente, suscettibile di molteplici interpretazioni ed esiti. Ed è proprio nel senso del dialogo che il rapporto intergenerazionale di trasmissione/

trasformazione culturale e lo stesso rapporto educativo possono essere intesi alla stregua di processi traduttivi.

14. Sul rapporto individuo/cultura, inteso come traduzione nel segno della tradizione, sono soprattutto i linguisti, i semiologi, i traduttologi, i critici e gli esperti di letteratura che svolgono importanti osservazioni. In questa prospettiva sono rilevanti, nell'ambito dei così detti "*Translation Studies",* la "teoria polisistemica" di I. Even-Zohar e G. Toury, la concezione ampia di traduzione sostenuta tra gli altri da J. Holmes e da O. Paz, la teoria della "semiosfera" e della traduzione di J. Lotman. Quest'ultima, facendo della "semiosfera" un gigantesco organismo traduttivo, è assimilabile e richiama molto da vicino il concetto di "memosfera" di Dennett e di Dawkins. Mentre nella memosfera il principio della sopravvivenza delle idee, e quindi della vita culturale, è la capacità di replicazione, nella semiosfera è la traduzione.

15. Il traduttologo e critico letterario G. Steiner sostiene esplicitamente che la cultura può essere interpretata come il risultato di una serie interrelata di "traduzioni" che si susseguono e rimangono legate sul piano diacronico e su quello sincronico (topologia culturale). "Traduzione", per Steiner, ha un significato ampio: a. è assimilabile ad ogni processo comunicativo, interpretativo e semiotico, per cui comprendere (e interpretare) significa tradurre; b. è un fenomeno culturale più specifico che include un'ampia pluralità di "giochi linguistici": la critica, la rielaborazione alternativa di uno stesso tema, il plagio, la citazione, l'imitazione, la parodia, la contaminazione, il *collage*, ecc. In questo senso la traduzione è la modalità tipica di trasmissione, rielaborazione, apprendimento ed evoluzione della cultura e l'educazione e la riflessione pedagogica possono essere interpretate come processi di "traduzione".

16. Steiner, accanto e strettamente connessa alla "teoria topologica", propone una "teoria ermeneutica" e della traduzione in quattro tempi. I momenti del processo traduttivo sono: la fede (o fiducia), l'aggressione, l'incorporazione e la reciprocità. Riletta in chiave pedagogica questa teoria ermeneutica consente di instaurare un'analogia funzionale tra il compito dell'insegnante e quello del traduttore: l'insegnante è un traduttore che attraverso le sue riformulazioni simbolico-linguistiche, che sono già anche delle interpretazioni, sensibilizza e "condiziona" le giovani menti su certi temi specifici; è il tramite che rende disponibili quei contenuti disciplinari che altrimenti non sarebbero fruibili.

17. Dato che ogni processo, formale o informale, intenzionale o meno, di trasmissione di conoscenze attraverso una qualche relazione possibile tra soggetti, o tra soggetti e cose, è una traduzione, e essendo l'educazione la modalità principale attraverso cui avviene il trasferimento/costruzione storico-sociale-culturale nel *medium* simbolico-linguistico di queste conoscenze, allora necessariamente l'educazione e la pedagogia vanno interpretate come processi di traduzione e parti del più generale fenomeno traduttivo della cultura. Il modello di pedagogia come traduzione presenta la questione in questi termini e si impegna: a. a mantenere aperto il dialogo tra le opposte vedute confrontandosi con la complessità dell'assetto multi-paradigmatico e interdisciplinare della pedagogia; b. a fornire sul piano didattico-educativo delle indicazioni utili nella prassi; c. a giustificare razionalmente sul piano etico-valoriale la scelta dei valori irenico-utopici e antropologici come guida della discorso pedagogico.

18. Interpretare l'educazione come traduzione comporta l'interrogarsi sulla possibilità e il valore dell'originalità e dell'innovazione. Nella prospettiva presentata l'originalità e l'innovazione si inseriscono sempre all'interno di una tradizione, e la discontinuità è un evento che si produce da (e all'interno) di un processo di variazioni e continue "traduzioni" su stessi temi e "archetipi". Anche in ambito pedagogico gli studi sul linguaggio della pedagogia hanno messo in evidenza l'ideologia e il conservatorismo storico-culturale che si nasconde nei termini in uso.

19. Che la tradizione ci costituisce e che "*il vocabolario e la grammatica incorporano il passato"* costringendoci a una sorta di uniformità e omologazione socio-culturale (cui l'educazione non è estranea, essendo il principale processo di socializzazione), per cui non c'è mai una vera "autonomia" e indipendenza dal contesto, è sostenuto, con diverse e contrastanti intonazioni e scopi, da Heidegger, da Gadamer e da Rorty, ma anche dalla psicologia culturale di Vygotskij e di Bruner. Mentre, però, Heidegger, Gadamer e Steiner sembrano porre l'accento più sulla continuità e i vincoli posti dalla tradizione, Rorty è più propenso a sottolineare il momento della "rivoluzione epistemologica" attraverso l'introduzione di "nuove metafore" e "vocabolari".

20. Vygotskij e Bruner affrontano la questione dal punto di vista psicologico-scientifico dello sviluppo delle funzioni superiori della mente all'interno del contesto storico-sociale-culturale, che si attua attraverso l'uso interiorizzato degli strumenti mentali che la società e la cultura mettono a disposizione dell'individuo come "protesi"

mentali che facilitano l'evoluzione ontogenetica e cognitiva. La mente appare determinata potentemente dal contesto, dalla tradizione e dall'educazione, nello stesso tempo però si mettono in evidenza le potenzialità trasformative e costruttive che essa conserva (anche in età adulta).

21. Le ricerche sul pensiero narrativo hanno portato Bruner a ritenere che i processi di interpretazione/ri-costruzione di un testo e quello di assimilazione/ri-costruzione della cultura nella mente di un individuo siano sostanzialmente analoghi. L'individuo si appropria della cultura come un lettore interpreta un testo. Esiste una certa corrispondenza tra le idee di Bruner sul pensiero narrativo e quelle di Steiner sulla traduzione: il lettore, "riscrivendo" il testo secondo certe finalità e parametri anche inconsapevoli, finisce per farne una "parafrasi", ossia una traduzione. Ciò permette di evidenziare dei legami forti anche tra traduzione e teoria della letteratura (Propp), ma anche, seguendo Bruner, con la teoria della mente e la *folk psychology*.

22. Il modello di pedagogia come traduzione oltre a presentarsi come una metateoria ermeneutica e critica, assume una caratterizzazione contestualista, culturalista e costruttivista. L'ultimo aspetto discende direttamente dal carattere controfattuale, di "alternità" (Steiner) e di congiuntivizzazione (Bruner) del reale che il linguaggio, la simbolizzazione e la narrazione consentono. Anche le teorie scientifiche sono costrutti teorico-simbolici che descrivono il mondo partendo da certi paradigmi di riferimento; persino il legame sociale, l'identificazione con la propria cultura, nazione, famiglia, ecc. sono il frutto del carattere costruttivo del linguaggio e direttamente connessi con il problema post-moderno della società liquida e del crollo delle certezze con cui la pedagogia e l'educazione devono confrontarsi.

23. La capacità di creare "mondi possibili" è rilevante dal punto di vista educativo perché permette di andare oltre il "dato", l'esistente e il tradizionale. Se la tradizione, come lascito intergenerazionale di strumenti culturali, è l'elemento fondamentale per la formazione dell'individuo-soggetto-persona, è pur vero che la capacità di immaginare, di "congiuntivizzare la realtà" esistente e andare oltre il "dato" è l'elemento che rende possibile il cambiamento e permette di proiettarsi verso un futuro inedito e possibile (Freire), ossia verso il "progetto" e l'utopia. In altre parole la formazione non sarebbe tale se non prevedesse questo elemento di "controfattualità" che si concreta nella forma letteraria, ma anche scientifica, seppure dietro precise restrizioni paradigmatiche.

Capitolo VI

LA PEDAGOGIA COME TRADUZIONE: QUESTIONI EDUCATIVE E DIDATTICHE

In questo capitolo intendo mostrare come ***il modello di pedagogia come traduzione*** *possa servire per* ***orientare*** *efficacemente la* ***prassi educativa****. Analizzerò, quindi, alcune questioni didattiche concernenti il rapporto insegnamento-apprendimento, i contenuti disciplinari e la valutazione secondo l'ottica del modello proposto. Sosterrò la* ***tesi*** *che tale* ***modello è euristicamente valido*** *e capace di* ***tenere insieme*** *i due aspetti dicotomici del discorso pedagogico* ***(teoria/prassi****). Nello specifico sosterrò e cercherò di dimostrare:* ***a.*** *che* ***l'insegnante si comporta come un traduttore*** *per facilitare l'apprendimento degli studenti;* ***b.*** *che i* ***contenuti disciplinari*** *possono essere considerati come delle* ***traduzioni*** *che, a loro volta, vengono ritradotte per facilitare gli allievi nel loro iter formativo;* ***c.*** *che la* ***valutazione*** *concerne le* ***perfomance*** *degli allievi e che tali realizzazioni sono "****traduzioni****"* ***(parafrasi o imitazioni****), di cui si giudica la* ***pertinenza*** *(****fedeltà****) al "testo originale" costituito dalla lezione degli insegnanti su un certo contenuto disciplinare e proposizionale. A tale fine mi servirò in maniera* ***eclettica*** *di* ***molti riferimenti teorici*** *sia concernenti l'ambito specifico della* ***didattica*** *e della* ***docimologia*** *sia, più in generale, riguardo la* ***teoria della mente*** *(folk psychology****,*** *concetti di frame, script, meme) e la* ***filosofia*** *(soprattutto ermeneutica).*

1. Rapporto educativo, didattica e valutazione secondo il modello di pedagogia come traduzione.

La programmazione per obiettivi, il "*mastery learning*" e la didattica modulare attualmente costituiscono gli orientamenti didattici più noti e diffusi anche nel contesto italiano. Le fasi che costituiscono il processo didattico secondo questi modelli educativi sono essenzialmente cinque: analisi della situazione iniziale, selezione degli obiettivi, selezione dei contenuti, selezione dei metodi e degli strumenti, verifica e valutazione. L'attenzione per la dimensione temporale, poi, è fondamentale in ogni aspetto della progettazione didattica. Tutti questi approcci concordano sostanzialmente nel porre al centro del processo educativo la valutazione come elemento determinante per il controllo *in itinere* del raggiungimento degli obiettivi parziali di apprendimento riguardo le conoscenze, competenze e abilità, e per rilevare quale grado e in che misura, alla fine del percorso didattico, sono stati raggiunti gli obiettivi finali[167]. È noto che questi modelli didattici, e molti consimili, si fondano sulla possibilità di rendere il processo educativo meno aleatorio e più "scientifico"; tanto è vero che proprio in questo senso la pedagogia ha assunto la sua connotazione più tecnica e si è definita come scienza, o meglio, come insieme inter e tras- disciplinare, di scienze dell'educazione.

I presupposti si trovano tutti già nell'impostazione pedagogico-educativa di Dewey con i suoi caratteri derivanti dall'attivismo, dal pragmatismo e dall'adozione esplicita del paradigma scientifico (oltre che di quello socio-politico) in pedagogia. In maniera altrettanto evidente è facile constatare come la teoria del campo e il modello della ricerca-azione, introdotti dallo psicologo sociale della gestalt Kurt Lewin (1890-1947),

[167] La definizione degli obiettivi rimanda ovviamente alla stesura di precise tavole tassonomiche. Nella letteratura pedagogica, le più consolidate tassonomie didattiche o degli obiettivi vengono solitamente indicate in quelle elaborate dallo psicopedagogista Benjamin S. Bloom (1913-1999) proposte nel 1956 e dallo psicopedagogista Mills Robert Gagné (1916-2002) proposta nel 1965. Bloom suddivide così gli obiettivi principali in due aree, una cognitiva (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione) e una affettiva (ricezione, risposta, valorizzazione, organizzazione, caratterizzazione del valore). Gli studi e le proposte di Gagné (1965), basate su una teoria dell'apprendimento cumulativo e gerarchico, influenzarono la pratica didattica attraverso un modello di lezione formalmente innovativo, ma basato sulla trasmissione di conoscenze, seppure organizzate e semplificate, da un soggetto esperto ad un soggetto passivo. Gagné, infatti, partendo dallo stesso punto di vista di Bloom stabilisce, a sua volta, una tassonomia dei tipi di apprendimento: di segnali, stimolo-risposta, di una concatenazione del tipo stimolo-risposta, di associazioni verbali, di discriminazioni simili, di concetti, di regole, problem-solving. I limiti della tassonomia di Bloom e del modello gerarchico dei tipi di apprendimento di Gagné consistono nella loro struttura lineare e gerarchica che sottovaluta il ruolo dei processi discontinui e delle competenze metacognitive nel procedere concreto dell'apprendimento, oltre ad essere viziati da un' eccessiva componente "comportamentista".

abbiano permesso l'ulteriore sviluppo di queste impostazioni didattico-educative fino ai più recenti sviluppi. Donald Schon (1930-1997)[168], ad esempio, considera l'insegnante/educatore un "professionista riflessivo" che, attraverso una riflessione critica e costante sulla (e nella) pratica, modifica e aggiorna la teoria secondo i risultati, il contesto e la situazione. Questa dialettica teoria/prassi diviene processo dinamico in situazione che, reiterato mediante una riflessività critica sulla (nella e per la) pratica, determina una transizione e "*transazione*" continua tra i due poli.

La teoria, in questa prospettiva, non va confutata o confermata una volta per tutte, come sostenuto dall'epistemologia neo-positivista e popperiana ma, modificando continuamente l'oggetto d'indagine, va aggiornata e rivisitata secondo quelli che sono gli sviluppi e gli esiti della pratica, in un processo dinamico, autocorrettivo (*feedback*), "sperimentale-abduttivo" e dialettico. Il "professionista riflessivo", partendo dalla misurazione e valutazione critica dei prerequisiti e del livello di partenza degli allievi, mette al centro del suo "agire educativo" "un'ipotesi di lavoro" che assume la forma di una teoria per (sulla e nella) pratica. Tale ipotesi deve esplicitare programmi, moduli, unità didattiche, deve prevedere eventuali periodi di recupero/approfondimento e prove di verifica (precisandone la relativa struttura) *in itinere* e finali e, infine, deve stabilire obiettivi (conoscenze, competenze, abilità) e finalità generali della stessa azione educativa. Essa, però, è suscettibile di revisioni profonde che si determinano secondo il *feedback* continuo con la prassi. Il controllo/misura degli obiettivi raggiunti in corso d'opera, attraverso le varie prove di verifica (orali e scritte, strutturate, semistrutturate e non-strutturate), e la valutazione critico-riflessiva di questi stessi risultati, comportano un cambiamento della teoria (ossia della programmazione, dei recuperi, dei moduli, delle prove, degli obiettivi, ecc.). Il rapporto teoria/prassi, quindi, si connota nei termini di un circolo dialettico, critico, dinamico e abduttivo che produce un processo trasformativo continuo, non facilmente analizzabile (perché il cambiamento è il frutto dell'azione e dell'intervento educativo stesso) in cui la riflessione e la valutazione critica dei risultati ottenuti rispetto a quelli attesi producono un cambiamento nella "teoria" stessa, ma sempre in vista della pratica, nel tentativo di far raggiungere gli obiettivi educativi al maggior numero possibile di studenti.

---

168 D. Schon, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni,* Franco Angeli, 2006; *Il professionista riflessivo.* Per una nuova epistemologia della pratica professionale**,** Bari, Dedalo,1999.

Il modello pedagogico della traduzione può inserirsi proficuamente anche in questo contesto più specifico fornendo indicazioni e orientamenti importanti sulla (e alla) didattica e sulla (e alla) valutazione almeno sotto tre aspetti: per ciò che concerne il modo di intendere i contenuti dell'insegnamento-apprendimento, relativamente alle modalità, alle intelligenze coinvolte e ai sistemi simbolici che "mediano/rappresentano/ costruiscono" queste conoscenze e, infine, riguardo la verifica/valutazione degli apprendimenti e del raggiungimento degli obiettivi.

Nello specifico è possibile pensare al processo di insegnamento-apprendimento come a una "traduzione/interpretazione" pertinente da parte di insegnanti/studenti di una data conoscenza disciplinare, sia nel senso di una costruzione (o co-costruzione) sia in quello di una "replicazione" originale di un certo contenuto (*meme*). In secondo luogo tale processo può essere pensato nella sua complessità, facendo riferimento alla pluralità delle intelligenze, dei vocabolari e dei sistemi simbolici che possono essere utilizzati per "riferirsi" (*intenzionare*), estensionalmente e intensionalmente (o, secondo i punti di vista, interpretare e costruire), a un medesimo complesso di conoscenze, il che equivale a una traduzione intersemiotica (trasmutazione) alla maniera intesa da Jakobson. Infine la verifica degli apprendimenti e la relativa valutazione, soprattutto nell'ambito di un approccio docimologico intersoggettivo che mira ad eliminare gli aspetti "arbitrari" e le distorsioni della valutazione tradizionale, possono convenientemente fondarsi sul presupposto che ciò che si giudica è una "parafrasi" di un "testo". Così, rispettivamente, il "testo" corrisponde al "contenuto disciplinare" (un testo letterario, un brano musicale, una regola matematica, ecc.) oggetto delle lezioni dell'insegnante (e disposto in forma ordinata nei manuali) e la "parafrasi" ad una costruzione/traduzione del testo da parte dello studente.

La "traduzione" va giudicata secondo l' "attinenza" ("fedeltà") al testo originale e mediante la considerazione critica degli elementi innovativi introdotti e non presenti nell'originale che, tuttavia, devono essere "pertinenti" al testo originale stesso; in sostanza, secondo una prassi piuttosto diffusa nell'attività didattico-educativa, l'insegnante giudica la capacità dell'allievo di andare oltre il "testo" (la lezione, il manuale, ecc.) e di comprendere ciò che ha studiato, ad esempio mostrando di saper applicare ad altri contesti una stessa formula e principio della fisica e/o una regola matematica. Dopo questa breve presentazione cercherò ora di esplicitare ulteriormente

questi tre livelli di analisi (contenuti, pluralità intelligenze/rappresentazioni simboliche e valutazione) secondo l'ottica della traduzione.

2. Il modello della traduzione e i contenuti disciplinari.

Rispetto al primo punto occorre sottolineare come l'insegnante, anche nel contesto di una didattica dialogica e costruttivista basata sulla co-costruzione e la cooperazione tra gli allievi e tra allievi e insegnanti, costituisce il *medium* principale attraverso cui "i contenuti dell'insegnamento" filtrano e giungono agli allievi. Da un certo punto di vista, infatti, l'insegnante (in collaborazione con gli altri membri del consiglio di classe e in minor misura con gli studenti) non solo sceglie gli obiettivi da raggiungere, seleziona gli argomenti e li struttura in moduli e unità didattiche coerenti, costruisce le prove di verifica e i criteri di misura/valutazione, ma è anche la fonte autorevole, spesso l'unica, attraverso la quale gli allievi si accostano a certi contenuti disciplinari. In questo senso fa poca differenza se il "contenuto dell'insegnamento-apprendimento" riguarda un testo letterario o una regola matematica, un dipinto piuttosto che un principio di fisica, ecc., perché è sempre l'insegnante che fornisce linee interpretative, strutture semantico/ disciplinari e paradigmi entro i quali i "dati", le conoscenze, i testi, le formule, ecc., acquisiscono un valore di conoscenza. Solo attraverso questo quadro paradigmatico le conoscenze sono tali ma, chiaramente, queste linee interpretative ineriscono alle modalità idiosincratiche dell'insegnante, alla sua sensibilità e preparazione professionale, oltre che a modelli e paradigmi dominanti sul piano disciplinare e storico-culturale cui di solito egli si richiama e che condivide.

È in questo senso specifico che il concetto di traduzione fa il suo primo ingresso e svolge la sua funzione esplicativa e euristica. È innegabile che l'insegnante (e/o l'esperto disciplinare), da un certo punto di vista, possa essere considerato un interprete/traduttore di un più vasto contesto disciplinare e culturale (ossia di una comunità di esperti che condivide paradigmi e ha una formazione comune, alla maniera intesa da Kuhn) in cui gli è capitato di trovarsi e nel cui ambito si è formato. In questo senso i "contenuti disciplinari" di cui è in "possesso" il "professionista" sono la "traduzione/costruzione/interpretazione/rappresentazione" di un certo sistema di conoscenze. Nello stesso tempo tali "traduzioni", caratterizzando buona parte delle

attività mentali e delle capacità cognitive del "professionista", qualificano l'esperto come tale e sono condizione imprescindibile per la professione di insegnante (ovviamente non l'unica, né forse la più importante). Lo specialista ha delle conoscenze disciplinari e di *know how* che, pur essendo condivise dal gruppo di esperti (paradigma), sono acquisizioni personali, strettamente dipendenti dal contesto socio-culturale, dalla sua costituzione genetica e psico-biologica e dalla sua biografia e formazione pregressa. Tali conoscenze acquisite presentano, però, anche dei caratteri idiosincratici e intimi che, legandosi alla identità personale di chi le possiede e al suo modo specifico di categorizzare, interpretare e "costruire" mondo-versioni (Goodman), le rendono per certi versi autonome e indipendenti dal contesto.

Non si vuole dire, tuttavia, che la "conoscenza" è qualcosa che sta solo o principalmente nella testa dell'insegnante (o dell'esperto e del professionista), pur essendo indubbio (come sostenuto dalle scienze cognitive, da buona parte della ricerca filosofica e dal senso comune) che rappresentazioni mentali di vario genere si costituiscono e vengono "immagazzinate" in strutture psico-biologiche cui, in ultima analisi, consiste la conoscenza (circuiti di neuroni, legami e soglie di scarica sinaptica, sistemi funzionali cerebrali, ecc.). Non si vuole sostenere neanche che questa "conoscenza" debba passare, tradotta e travasata, in maniera più o meno passiva nella mente degli studenti, anche se appigli in tal senso si possono facilmente ricavare, per esempio, dalla teoria dei "*memi*" di Dawkins e di Dennett. Del resto anche Dawkins e Dennett mettono in risalto il processo attivo attraverso cui uno stesso contenuto mentale può essere appreso (replicarsi come fanno i *memi*), rappresentato e costruito in modi diversi nella mente di individui differenti, utilizzando intelligenze e sistemi simbolici diversi (Gardner). Sempre Dawkins e Dennett rilevano anche come i *memi* siano contenuti e in qualche misura si replichino utilizzando "supporti esterni" (non solo libri, cd, HD di computer, ecc., ma oggetti d'uso e strumenti di vario genere, artificiali e non[169]), che non fanno parte di una mente individuale biologica ma che tuttavia, di volta in volta, possono essere culturalmente "introiettati" (come ha dimostrato Bateson, un cieco che cammina aiutandosi con un bastone costituisce un sistema cibernetico in cui il

[169] Un camion, ad esempio, non è solo un camion ma è anche il *meme,* ossia l'idea che esso rappresenta. Non c'è qui nessun tipo di riferimento al trascendentalismo platonico, quanto piuttosto un rimando, a mio avviso abbastanza pertinente, al concetto aristotelico di sostanza come *sinolo* inscindibile, se non su un piano conoscitivo, di forma e materia.

bastone è incluso come elemento percettivo-cognitivo, ossia come parte integrante di quel sistema-mente).

Sono quindi assolutamente plausibili, anche in un contesto che interpreta il rapporto di insegnamento-apprendimento alla stregua di una traduzione, quei processi attivi di negoziazione, transazione e di co-costruzione della conoscenza e dei significati che caratterizzano ogni processo educativo (almeno secondo una grossa parte della riflessione psico-pedagogica attuale, soprattutto nell'ambito della psicologia culturalista). Anche la "pragmatica" del linguaggio e le varie teorie esternaliste del significato, da Wittgenstein a Putnam, non costituiscono una negazione della prospettiva mentalista della conoscenza, ma una precisazione e limitazione che, sottolineando gli aspetti "olistici" del significato linguistico e il carattere sociale dei giochi linguistici, impedisce di ridurre il significato (e la conoscenza) solamente a "rappresentazioni chiare e distinte nella mente".

Resta comunque il fatto che il ruolo dell'insegnante in tutto il processo di formazione è predominante e che tra le quattro tipologie di apprendimento (e della mente) individuate da Bruner, quelle dominanti sul piano educativo e le più diffuse, almeno nel contesto italiano, rimangono le prime due, ossia quella che si fonda sull'imitazione di esempi dati e quella che interpreta la conoscenza essenzialmente come conoscenza proposizionale e la mente come "magazzino" e elaboratore di informazione. E proprio nel quadro di queste concezioni della mente e della conoscenza che l'idea dell'insegnamento-apprendimento come traduzione trova la sua forma canonica più chiara e più semplice (di conseguenza suscettibile di correzioni e precisazioni).

In questo senso i "contenuti" dell'insegnamento (*memi*) sono costruzioni/traduzioni/ interpretazioni che l'insegnante "possiede" e che ha acquisito/costruito in lunghi anni di studio e che ora "traduce" nella forma pedagogicamente più efficace e utilizzando diversi vocabolari, sistemi simbolici e strumenti didattici (lezione frontale orale, testi scritti, mappe concettuali, manuali, schemi, ipertesti, grafici, cartine, dipinti, fumetti, notazioni musicali, formule e simboli logico-matematici, ecc.) in un certo contesto (culturale, nazionale, educativo, di classe, di programmazione, ecc.) per favorire lo studente nel suo *iter* formativo in vista di certi obiettivi e scopi didattici previamente definiti.

Il limite di questa concezione è che implicitamente presuppone l'esistenza "metafisica" del significato (nozioni, principi disciplinari, contenuti mentali, ecc.) come entità autonoma, indipendente e invariante, che può essere intenzionato, rappresentato e espresso in modi diversi senza subire alterazioni, ampliamenti di senso e evoluzioni rilevanti. Credere che si possa tradurre da una lingua ad un'altra mantenendo un'assoluta equivalenza di significato o, anche, operare una trasposizione di un testo da una cultura ad un'altra ritenendo che ciò non influisca sul contenuto, sono ovviamente presupposizioni ingenue che non tengono conto della complessità e problematicità insite in ogni teoria del linguaggio di cui la traduzione, ossia la questione del "trasferimento" del senso e del significato, è una parte fondamentale. In maniera analoga il problema del "trasferimento" da una mente ad un'altra di un certo contenuto disciplinare (indichiamolo con il termine *meme*) si presenta nell'insegnamento-apprendimento.

Il "contenuto", infatti, come si è sostenuto in tutto questo lavoro, si lega alla forma espressiva e simbolica, muta secondo processi sociali di co-costruzione della conoscenza e si apprende mediante processi di insegnamento-apprendimento che, essendo "situati", dipendenti dal contesto storico-culturale e dalla specifica conformazione psico-biologica, ne aumentano i caratteri di "indeterminatezza". Ogni volta, perciò, che nelle pagine seguenti si parlerà di traduzione e di un contenuto che viene trasposto, o che passa da una mente all'altra, da un sistema simbolico ad un altro, ciò deve essere inteso come una semplificazione espositiva che sottende, invece, tutta una serie di processi complessi di tipo ermeneutico, simbolico e costruttivo, individuali e collettivi, che dipendono da fattori sociali, culturali e storici. Si recuperano così anche il terzo e il quarto modo di intendere la mente e l'apprendimento (dei quattro indicati da Bruner); infatti, se la conoscenza è il frutto di modalità sociali di costruzione, condivisione e transazione di significati, è pur vero che si può distinguere tra vari tipi di significati e conoscenze (letterarie, scientifiche, teologiche, ecc.) e tra vari livelli di attendibilità (conoscenza soggettiva, intersoggettiva, oggettiva), o anche tra buone e cattive traduzioni, più o meno rispondenti e appropriate (fedeli) all'originale. Da un certo punto di vista, poi, è proprio questa pluralità simbolico-linguistica, la dipendenza del significato da fattori storico-culturali e sociali e l'indeterminatezza stessa del significato che rendono necessaria la traduzione e, paradossalmente, sono questi stessi elementi che rendono la traduzione un'operazione aleatoria, problematica e mai

compiuta. Tali caratteri ovviamente sono tipici anche dell'educazione nel suo definirsi come impresa trasformativa e complessa, avente i caratteri intrinseci del "tentativo".

Dopo esserci impegnati in queste opportune precisazioni è facile constatare che, da come ho impostato la questione, ciò che l'insegnante insegna diviene automaticamente per gli allievi il "testo originale" da "tradurre". L'allievo, infatti, pur avendo a sua disposizione un gran numero di fonti cui attingere per "formarsi", che vanno dai manuali alle enciclopedie, dai testi originali alle informazioni ricavabili e scaricabili dal *Web,* fonda la sua preparazione e formazione scolastica in maniera preponderante sulla base delle indicazioni, dei contenuti e della guida costante dell'insegnante. Quest'ultimo, ed è piuttosto facile dimostralo, è (e rimane) la fonte principale cui attingono gli studenti per la loro preparazione disciplinare per ciò che concerne i contenuti, le modalità di studio, lo sviluppo delle competenze e abilità cognitive e metacognitive. L'insegnante, come si è detto, non solo "trasmette contenuti" (o, comunque in una posizione dominante e di guida, co-costruisce transazionalmente significati) in prima persona, ma dà indicazioni su come vanno letti e interpretati certi testi, applicate certe regole matematiche e risolti specifici problemi, fornendo "esempi canonici di risoluzione" (Kuhn).

L'allievo se vuole essere giudicato positivamente deve adeguarsi a questo quadro paradigmatico, non può, cioè, allontanarsi molto da quelli che sono i parametri interpretativi (e di conseguenza valutativi) forniti dall'insegnante. Nello stesso tempo l'allievo, a volte perché esplicitamente chiarito dall'insegnante, ma spesso in maniera intuitiva, impara in fretta a capire "cosa l'insegnante vuole sentirsi dire", ossia quali sono gli aspetti riguardo il contenuto, la forma, l'esposizione, ecc., che l'insegnante prende maggiormente in considerazione per esprimere la sua valutazione, e tenderà a concentrarsi su questi e a sottovalutare gli altri. Nell'ambito di questo "*frame*", relativamente al processo di "deuteroapprendimento", per utilizzare la terminologia di Bateson, ossia di questo contesto relazionale in situazione che diventa un quadro di riferimento necessario per attribuire significato ai singoli eventi educativi (o, nella terminologia della traduzione, di questo "contesto" in cui il "testo" -la lezione, i contenuti disciplinari, ecc.- va interpretato e tradotto), l'allievo cerca di "tradurre/ interpretare" a suo modo "i contenuti" dell'insegnamento per poi essere in grado di "parafrasarli" ed "imitarli". Questo aspetto contestuale e situato che caratterizza

l'insegnamento-apprendimento è stato ampiamente trattato e analizzato dalla ricerca pedagogica ed educativa attuale, sia sul piano fenomenologico sia su quello psicologico e relativamente alla teoria della pragmatica della comunicazione (Watzlawick).

Ciò che qui si vuole sottolineare, però, è piuttosto il fatto che l'insegnamento-apprendimento può essere considerato non solo un processo ermeneutico, a diversi livelli di complessità, ma più precisamente una questione di traduzione, ossia sempre un fenomeno ermeneutico ma di tipo e con caratteri particolari, che si configura come intrinsecamente poietico (non solo in senso riproduttivo ma produttivo) e mirante alla "pertinenza" e all' "adeguatezza". Gli allievi cioè devono fornire una *performance* riguardo le conoscenze, competenze e abilità che sia "pertinente" ai contenuti insegnati e appresi; essi cioè, durante le fasi intermedie e alla fine del processo, devono essere in grado di fornire una "traduzione" dei contenuti disciplinari oggetto della didattica, non tanto di tipo "letterale", ossia mnemonico-riproduttiva, quanto nei termini di una "parafrasi" e di una "imitazione". Occorre quindi chiarire cosa significa nell'ambito della traduzione "parafrasare" e "imitare" un testo che funge da "originale".

Come ci ricorda Steiner in "*Dopo Babele*", la "parafrasi" e l' "imitazione" sono due modi in cui può essere intesa la traduzione. Almeno a partire dal Seicento, sostiene Steiner, la questione centrale della traduzione (che risale già a Cicerone, a Quintiliano e a S. Girolamo), concernente la dicotomia tra traduzione letterale e libera, tra fedeltà al testo e allo spirito, tra parola e senso, ecc., assume una forma triadica.

Il poeta, drammaturgo, critico e traduttore inglese John Dryden (1631-1700), ad esempio, distingue tra tre possibili modalità di traduzione: letterale, parafrasi e imitazione. La traduzione letterale è puramente informativa, una sorta di necessità comunicativa, che procedendo parola per parola finisce per decretare il suo fallimento sia per ciò che concerne la comprensione del contenuto nella lingua di arrivo, sia per ciò che riguarda lo stile e la forma. All'estremo opposto l'imitazione si configura come una vera e propria ricreazione del testo originale nella lingua di arrivo che mantiene con l'originale dei legami molto, troppo, labili per essere considerata una vera traduzione. Tant'è che in questo senso è possibile parlare di "imitazione" per testi anche molto distanti tra loro per epoca e contenuto che tuttavia mantengono un sottile filo di rimandi, di rapporti analogici e metaforici, come, ad esempio, l'*"Ulisse"* di Joyce e l'*"Odissea"*

di Omero [170]. La parafrasi, invece, costituisce, secondo Dryden, una giusta via di mezzo che pur aderendo al testo originale, ossia mantenendosi fedele il più possibile alla sua struttura formale e semantica, non sacrifica la leggibilità e l'aspetto estetico nella lingua di arrivo anche a costo di "interpretare" e "riscrivere" il testo allontanandosi, per necessità, dalla fonte originaria.

Oltre a questa suddivisione tripartita della traduzione Steiner ne presenta altre, come quella di Goethe, che distingue tra mediazione, parodia e traduzione metamorfica[171], e quella di Jakobson, da cui siamo partiti, che in termini più generali evidenzia tre livelli possibili di traduzione (intralinguistica, o riformulazione/parafrasi, interlinguistica, o traduzione propriamente detta, e intersemiotica, o trasmutazione). Ma in fondo anche il circolo ermeneutico individuato da Heidegger, e così ben analizzato da Gadamer, ha una composizione tripartitica (pre-giudizio, analisi attraverso la storia degli effetti e la coscienza della determinazione storica, fusione degli orizzonti).

Steiner contesta l'assetto tripartito di questi modelli della traduzione e, come si è visto, propone un modello in quattro tempi (fiducia, aggressione, incorporazione, reciprocità), a suo avviso più capace di evidenziare gli effetti che la traduzione di un testo in una lingua straniera ha nei confronti della lingua e della cultura di arrivo. Egli, però, sottolinea come tra tutti questi modelli di traduzione (e di interpretazione), pur non essendoci corrispondenza, è riscontrabile un gioco piuttosto profondo di rimandi e implicazioni reciproche e come ognuno di essi, tematizzando il rapporto dialettico che lega originale e traduzione, implica sempre la possibilità di parafrasare e/o imitare

[170] Confronta in: G. Steiner, *Dopo Babele*. *Aspetti del linguaggio della traduzione*, Garzanti, 2004, p. 306.

[171] Mentre la distinzione di Dryden è di tipo formale, quella di Goethe è anche cronologica nel senso che, dal suo punto di vista, ogni letteratura tradotta in una lingua straniera attraversa queste fasi, anche se lingue- e testi-fonte diversi possono, in uno stesso periodo storico, trovarsi in fasi traduttive diverse: la prima forma di traduzione (mediazione) è la banale trasposizione di senso che è informativa ma non implica un'autentica comprensione linguistico-culturale; la seconda (parodia o imitazione) comprende e assimila dell'altra lingua (e cultura) solo ciò che è consono alla lingua e allo "spirito" culturale della lingua in cui si traduce; la terza tipologia di traduzione (metamorfica) produce una nuova identità che amplia, arricchendola, e modifica sia la lingua (e la cultura) di partenza sia quella di arrivo. Questa concezione è alla base delle idee sulla traduzione di Holderlin, il quale, impegnandosi nella traduzioni dei classici greci (Pindaro e Sofocle soprattutto), produsse un "tedesco-grecizzato", come lo definisce Steiner, ossia una lingua rinnovata e potenziata che non era il tedesco corrente, pur essendo comprensibile a un tedesco, né il greco antico, pur mantenendo alcuni caratteri espressivi/culturali essenziali della lingua d'origine. Holderlin, per rimanere fedele all'originale greco, si serve di una traduzione parola per parola, letterale (qui la differenza con Goethe che sminuiva il valore del primo tipo di traduzione), ma la sua capacità di penetrazione filologica, psicologica, storica e culturale riesce a realizzare una "inter-lingua", un ibrido espressivo potente e raffinato, che realizza pienamente il tipo di traduzione "metamorfica" teorizzato da Goethe. Le poesie, le lettere e le traduzioni di Holderlin rappresentano un punto di riferimento imprescindibile per l'ermeneutica moderna che ha determinato, per certi versi, l'ontologia del linguaggio di Heidegger e le teorie di Benjamin sulla traduzione e il "*logos*" universale.

l'originale nel senso chiarito da Dryden. Sul piano educativo ciò significa che se l'insegnamento-apprendimento mira alla comprensione, e non alla mera memorizzazione, tale comprensione deve presentarsi nei termini di una traduzione, ossia di una parafrasi e/o di una imitazione. In questo senso la "memorizzazione" si qualifica come qualcosa di simile alla traduzione letterale. Uno studente che ripeta "a pappagallo" la lezione non sarà mai valutato positivamente anche se ripetesse, parola per parola, il contenuto del manuale o della lezione dell'insegnante del giorno precedente. C'è qualcosa di paradossale in questo, perché la perfetta equivalenza al testo, ossia la perfetta traduzione coincide tautologicamente con il testo stesso, ma chiaramente una simile operazione è assolutamente inutile. Come ebbe a dire Bateson a proposito della conoscenza essa è una mappa, ossia una rappresentazione di differenze e discontinuità che si evidenziano come significative, ma una mappa non può essere identica al territorio altrimenti non servirebbe allo scopo[172]. Lo stesso dicasi per la traduzione e per "i contenuti" dell'insegnamento. A tale proposito il filosofo e critico letterario Walter Benjamin (1892-1940), paragonando la traduzione alla conoscenza, conclude che la traduzione non si costituisce sulla base del principio di somiglianza, come il fine della conoscenza non può essere la riproduzione del reale. Scrive significativamente Benjamin:

"Per cogliere il vero rapporto fra originale e traduzione, occorre avviare una considerazione affatto simile, nel suo intento, alle argomentazioni con cui la critica della conoscenza prova l'impossibilità di una teoria della copia o della riproduzione dell'oggetto. Come si mostra che nella conoscenza, non potrebbe darsi obbiettività, e neppure la pretesa ad essa, se essa consistesse in copie o riproduzioni del reale, così si può dimostrare che nessuna traduzione sarebbe possibile se la traduzione mirasse, nella sua ultima essenza, alla somiglianza con l'originale. Poiché nella sua sopravvivenza, che non potrebbe chiamarsi così se non fosse mutamento e rinnovamento del vivente, l'originale si trasforma". [Benjamin, *Il compito del traduttore*, in *Angelus Novus,* Einaudi, Torino, 2007, pag. 43].

[172] Divertente e paradossale la storia, la cui invenzione si deve a Borges, di un impero in cui l'arte della cartografia era così sviluppata e venerata da portare alla realizzazione di una mappa 1:1 dell'impero. Umberto Eco ha ripreso questa storia aumentandone gli aspetti paradossali e ironici argomentando sull'impossibilità di una simile realizzazione. Confronta in: *"Dell'impossibilità di costruire la carta dell'impero 1:1",* in: U. Eco, *Il secondo diario minimo*, Fabbri, 1995, pag. 157-163. Anche Lyotard fa riferimento a questa storia di Borges portandola come esempio dell'impossibilità per un sistema chiuso di avere, in un dato momento, la piena e totale informazione su se stesso. L'informazione, infatti, costa energia e questo dispendio di energia crea entropia a tal punto che il sistema stesso, esaurite tutte le sue energie, verrebbe distrutto. In questo senso ogni pretesa per un sistema economico di avere a disposizione tutte le informazioni, ammesso che fosse possibile, metterebbe a rischio il sistema stesso invece di essere vantaggioso. Confronta in: Lyotard, *La condizione post-moderna*, Milano, Feltrinelli, 2008, pag.101.

Se l'attività educativa deve porsi il fine della comprensione, alla maniera intesa da Gardner, allora si deve concludere che per il modello della traduzione tale comprensione si configura nei termini di una "parafrasi" e/o "imitazione" dei contenuti (per lo più di tipo proposizionale e linguistico-simbolica) che l'insegnante fornisce. L'allievo, cioè, dovrebbe essere in grado non solo di esprimere questi contenuti in modo personale sul piano linguistico (parafrasi o, come la chiama Jakobson, riformulazione), ma, a un livello immediatamente superiore di preparazione, dovrebbe anche essere in grado di risolvere problemi e situazioni inedite utilizzando le conoscenze apprese e/o applicando regole e "generalizzazioni simboliche" disciplinari in contesti diversi, lontani da quello "artificiale" di tipo scolastico (imitazione); egli, infine, dovrebbe essere capace di esprimere uno stesso contenuto utilizzando una pluralità di sistemi simbolici, di codici e di vocabolari (o produrre ibridi inediti dei vari sistemi di segni) in modo da coinvolgere varie e diverse intelligenze (la traduzione intersemiotica di Jakobson).

Si può concludere, quindi, che, come un traduttore si trova a interpretare/tradurre un "testo" (orale e/o scritto) straniero in un'altra lingua, così i contenuti dell'insegnamento per gli studenti assurgono al ruolo di "testi-fonte", ossia "originali" da interpretare, comprendere e tradurre. Come il traduttore dovrebbe essere in possesso delle conoscenze linguistiche, tecniche e culturali per svolgere bene la sua professione, così l'insegnante dovrebbe possedere certe competenze disciplinari. Il fatto che traduttori diversi possano dare versioni diverse dello stesso testo, pur essendo tutte, per certi versi, corrette, pertinenti e adeguate al testo fonte (anche se è sempre possibile stabilire una gerarchia di valore), è sostanzialmente analogo a ciò che avviene in ambito educativo dove gli insegnanti danno una loro interpretazione di un certo contenuto (e ciò, con riferimento al concetto di paradigma di Kuhn, è vero anche per le discipline scientifiche e per quelle matematiche).

In ultima analisi il "testo" che gli studenti si trovano a studiare è già una "interpretazione/traduzione" e questa constatazione, oltre a essere di per sé rilevante, si connette direttamente ad alcune importanti questioni educativo-didattiche, ad esempio sul piano degli errori e inesattezze "oggettive" che l'insegnante può, inconsapevolmente, trasmettere, su quello delle possibili e volontarie "manipolazioni ideologiche" (si pensi soprattutto all'insegnamento della storia contemporanea o, anche,

alla polemiche scatenate da correnti ultracattoliche in USA nei confronti dell'insegnamento della teoria dell'origine delle specie di Darwin) e, infine, su quello, del così detto curricolo occulto, che pur non riguardando propriamente uno specifico contenuto disciplinare concerne però tutta una serie di elementi cognitivi-emotivi-comunicativi inerenti al modo di interpretare il mondo (*frame*, deuteroapprendimento, paradigmi, ecc.). L'analogia tra traduzione e insegnamento-apprendimento si mantiene e si precisa anche considerando questi elementi. Infatti il traduttore non compie il suo lavoro nel vuoto, ma deve sempre confrontarsi/scontrarsi con la storia della critica, delle interpretazioni e delle traduzioni precedenti del testo (letterario) che si trova a tradurre (ciò che Gadamer chiama "storia degli effetti" e "coscienza della determinazione storica"). Oltre a questo elemento, però, anche i pregiudizi, l'ideologia, gli scopi, le convinzioni, la formazione professionale, le determinanti storico-culturali e personali finiscono necessariamente per avere un peso decisivo nelle scelte linguistico-semantiche per la realizzazione della traduzione.

Ogni traduzione, perciò, è anche sempre una "manipolazione" del traduttore che sottende certi scopi, pregiudizi, ideologie, ecc. di cui il traduttore, ovviamente, è solo parzialmente consapevole. In modo analogo l'insegnante spesso svolge il suo lavoro guidato da pregiudizi, ideologie e false credenze disciplinari, oltre che da specifiche griglie paradigmatiche che, nei casi più estremi (e peggiori), possono presentarsi come vere e proprie "manipolazioni". Nel capitolo successivo, riguardo alla dimensione etico/valoriale della traduzione e dell'educazione, torneremo ad analizzare con maggiore attenzione questi tre aspetti.

A un secondo livello gli allievi devono tradurre, ognuno secondo la propria ottica e le proprie capacità, il testo della lezione che, come si è detto, assurge a qualificarsi come testo-fonte, ossia come "originale" da tradurre. A questo punto si tratta di definire il rapporto esistente tra "originale" e "traduzione", ossia, fuori di metafora, di capire che tipo di relazione c'è tra i contenuti disciplinari che l'insegnante ha fornito (testo) e l'apprendimento di questi stessi contenuti da parte dello studente (traduzione), fermo restando che tale rapporto si realizza sempre in un certo contesto storico-culturale, è situato in una specifica relazione educativa e in una determinata aula scolastica. È chiaro che la determinazione di questo rapporto avrà delle conseguenze dirette sul modo di intendere, non solo la formazione didattico-educativa, ma anche l'aspetto più

squisitamente valutativo e docimologico. Il riferimento teorico che permette di pensare, a mio avviso appropriatamente, questa relazione è il testo di Benjamin su "*Il compito del traduttore*"[173]. Secondo Benjamin, come si è già accennato in precedenza, il rapporto tra testo originale e traduzione non va considerato nei termini di "somiglianza" e/o dipendenza, né tanto meno una traduzione va valutata e giudicata secondo questo parametro "inessenziale"; piuttosto si deve riconoscere che tra di essi viene a istaurarsi un rapporto di "vita"[174]. Si dà vita, dice infatti Benjamin, non solo di entità naturali-biologiche ma di tutto ciò che ha storia, oltre che essere nella storia; la lingua e le opere d'arte, perciò, costituiscono altrettante forme di vita che ineriscono alla cultura, anch'essa, in senso pieno, una forma di vita. Vale forse la pena sottolineare che per Dawkins e Dennett i *memi* sono sul piano culturale l'equivalente biologico dei geni, ossia forme di vita che popolano la *memosfera* (o *noosfera*) e, letteralmente, parassitano la mente umana trasformandola; del resto appigli in tal senso si trovano anche in Bateson il quale, da parte sua, sottolinea l'equivalenza, sul piano formale, tra i processi evolutivi biologici con quelli concernenti la conoscenza, entrambi descrivibili in termini di sistemi stocastici di tipo cibernetico che procedono "come una storia".

Testo originale e traduzione sono entità autonome, certo tra loro c'è parentela, somiglianza e affinità, ma sarebbe errato pensare alla loro relazione alla stregua di una dipendenza dell'una nei confronti dell'altra nel segno della ricerca della somiglianza. La traduzione, ci ricorda Benjamin, una volta realizzata diviene un testo a sé stante e completamente autonomo che, in quanto tale, non è riducibile all'originale, né a sua

---

[173] Confronta in: W. Benjamin, *Angelus Novus*, Torino, Einaudi, 2007, pag. 39-52

[174] L'analogia biologica che paragona il linguaggio a una forma di vita, negli anni immediatamente successivi, sarà utilizzata anche dal secondo Wittgenstein. Benjamin e Wittgenstein paragoneranno, con intenti simili, anche il linguaggio a una città. Scrive W.: *"… chiediti se sia completo il nostro linguaggio; - se lo fosse prima che venissero incorporati in esso il simbolismo della chimica e la notazione del calcolo infinitesimale; questi infatti sono, per così dire, i sobborghi del nostro linguaggio. (E quante strade o case ci vogliono perché una città cominci ad essere una città?) Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: Un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade dritte e regolari, e case uniformi"*. [L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche,* Einaudi, 1995, I, 18, pag. 17]. Il paragone linguaggio/città sarà poi ripreso dalla semiologia di Roland Barthes, il quale sostiene addirittura che la città, in senso affatto metaforico e quindi in modo più profondo di come si può dire che c'è un linguaggio del cinema o dei fiori, ha una sua "lingua". In un certo senso il concetto di "villaggio globale", introdotto da Marshall McLuhan per esemplificare i cambiamenti connessi allo sviluppo dei nuovi media e il potenziamento delle possibilità di fruizione delle informazioni e di comunicazione, rimane ancorato a questa "analogia". Si può dire, rimanendo nella metafora, che come è possibile apprendere progressivamente una lingua, fino al punto di sentirsi pienamente a casa propria in una lingua straniera, così un visitatore può esplorare, strado dopo strada, una città diversa dalla propria e imparare a conoscerla bene dalla periferia al centro.

volta l'originale in sé stesso risente (in qualche modo essenziale) della traduzione. La metafora biologica chiarisce esattamente il senso da attribuire a questa autonomia dato che, immediatamente dopo il "concepimento", ogni organismo vivente è un'entità individuale indipendente; la sua sopravvivenza, cioè, pur con le dovute restrizioni nei riguardi del contesto umano (e, più in generale, dei mammiferi), non dipende più dagli organismi che lo hanno generato. A tale proposito Benjamin è piuttosto esplicito:

"Che una traduzione, per quanto buona, non possa mai significare qualcosa per l'originale, è fin troppo evidente. E tuttavia essa è in intimo rapporto con l'originale in forza della sua traducibilità. Anzi, questo rapporto è tanto più intimo in quanto per l'originale in sé non significa più nulla. Può essere definito naturale, o meglio ancora un rapporto di vita. Come le manifestazioni vitali sono intimamente connesse col vivente senza significare qualcosa per lui, così la traduzione procede dall'originale, anche se non dalla sua vita quanto piuttosto dalla sua 'sopravvivenza'.[…] È in senso pienamente concreto, e non metaforico, che bisogna intendere l'idea della vita e sopravvivenza delle opere d'arte. Che la vita non si debba attribuire solo alla fisicità organica, è stato intuito anche nelle epoche in cui il pensiero era più prevenuto. […]. È solo quando si riconosce vita a tutto ciò di cui si da storia e che non è solo lo scenario di essa, che si rende giustizia al concetto di vita. Poiché è in base alla storia, e non alla natura, per tacere di una natura così incerta come il sentire o l'anima, che va determinato, in ultima istanza, l'ambito della vita. Di qui deriva, per il filosofo, il compito di intendere ogni vita naturale in base a quella più ampia della storia.[…]La storia delle grandi opere d'arte conosce la loro discendenza dalle fonti, la loro formazione nell'epoca dell'artista e il periodo della loro sopravvivenza - di massima eterna - presso le generazioni successive. Questa sopravvivenza, quando viene alla luce, prende il nome di gloria. Traduzioni che sono più che semplici trasmissioni, sorgono quando un'opera ha raggiunto, nella sua sopravvivenza, l'epoca della sua gloria". [Benjamin, op. cit., pag. 41]

Certo l'intento di Benjamin va molto al di là dell'uso che vogliamo fare qui delle sue intuizioni e teorie sulla traduzione; egli, infatti, svolge il suo discorso in chiave filosofico-teologica con rimandi espliciti ad una concezione cabalistica e platonica della lingua. Benjamin è convinto che la possibilità stessa della traduzione, ossia la "traducibilità" interlinguistica, risieda nell'affinità metastorica delle lingue post-babeliche. Il compito del traduttore è quello di svelare con la sua impresa ermeneutico/costruttiva, interlinguistica e metalinguistica, attraverso un'analisi di secondo grado (meta) e una ricerca filologica e critica, l'unità e la parentela delle lingue tra loro, in modo da ricomporre e "redimere" la frammentazione linguistica cui Babele ci ha condannato. Le lingue post-babeliche, dice Benjamin, sono imparentate perché derivano dalla, e rimandano alla, "pura lingua" divina, e dal fatto che ognuna di esse ne

rappresenta una parte. Perciò la traduzione avvicina le lingue, promettendo la ricomposizione della loro unità originaria essendo, in questo senso, un atto di redenzione[175]. Queste speculazioni teologico-filosofiche sono molto distanti dalle premesse e dagli intenti del nostro discorso. Ciò non di meno il modo in cui Benjamin descrive il rapporto tra originale e traduzione ha dei nessi importanti con le questioni pedagogiche che sono oggetto di questa analisi, e ci aiutano a pensare e a descrivere in maniera pregnante ed esemplare quelle che sono le finalità educativo-didattiche dell'insegnamento-apprendimento per ciò che concerne "la trasmissione" di conoscenze, competenze, abilità e anche per ciò che riguarda gli aspetti più "spirituali", formativi ed etici, sempre implicati in una relazione educativa degna di questo nome.

A tale proposito credo sia innegabile che lo scopo dell'azione educativa e didattica sia la comprensione e l'autonomia dell'allievo. Con altrettanta sicurezza credo si possa dire che il processo di insegnamento-apprendimento, dal punto di vista dei contenuti (mi sembra banale evidenziare che la relazione insegnante/allievo è un rapporto di vita), possa essere utilmente descritto come un rapporto di vita in cui idee, concetti, nozioni, conoscenze, competenze, abilità, ecc., si generano e si costruiscono nella mente dell'allievo a partire dai "contenuti" che l'insegnante propone. Tale processo vitale, generativo e trasformativo insieme, è un processo traduttivo attraverso il (e all'interno del) quale si costruisce la mente dell'allievo. Si può concludere perciò che tutto ciò che

---

[175]Confronta in: W. Benjamin, *Angelus Novus*, Torino, Einaudi, 2007, soprattutto i saggi: *Il compito del traduttore*, pag. 39-52; *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo*, pag.53-70; *Tesi di filosofia della storia*, pag.75-86.. La "pura lingua" è fatta di "puri nomi". Adamo, infatti, ha preso effettivamente possesso del mondo nominandolo secondo la volontà di Dio. Le lingue post-babeliche, in questo senso, sono solo una pallida e sbiadita copia di quella lingua originale, tuttavia esse possiedono al loro interno, pur nel loro stato di corruzione e inadeguatezza intrinseca, elementi che si richiamano direttamente a quella "pura lingua", ormai irrimediabilmente perduta. Le varie lingue sono quindi affini, non perché risultano immediatamente traducibili e "traslucide", ma perché sono, per così dire, complementari, ossia formano come un *puzzle* che, se ricomposto, può farci intuire l'essenza e la potenza di questa lingua divina che non necessita di traduzione, perché in essa significato, significante e cosa coincidono nel nome (come avviene per le idee platoniche a cui Benjamin si richiama esplicitamente in una fase successiva, più "laica", del suo pensiero con *"Il dramma barocco tedesco*"). Scrive infatti Benjamin: "*Come i frammenti di un vaso, per lasciarsi riunire e ricomporre, devono susseguirsi nei minimi dettagli, ma non perciò somigliarsi, così, invece di assimilarsi al significato dell'originale, la traduzione deve amorosamente, e fin nei minimi dettagli, ricreare nella propria lingua il suo modo di intendere, per fare apparire entrambe – come i cocci frammenti di uno stesso vaso – frammenti di una lingua più grande"*. [Benjamin, *Angelus Novus, Il compito del traduttore*, pag. 49]. Mentre in *"Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo"* osservava:"*Il rapporto assoluto del nome alla conoscenza sussiste solo in Dio, solo in esso il nome, essendo intimamente identico al verbo creatore, è il puro medio della conoscenza. Vale a dire che Dio ha fatto le cose conoscibili nei loro nomi. Ma l'uomo le nomina a misura della conoscenza […] Dio non ha creato l'uomo dal verbo, e non lo ha nominato. Egli non ha voluto sottoporlo alla lingua, ma nell'uomo Dio ha lasciato uscire la lingua, che gli era servita come medio della creazione, liberamente da sé. […] L'uomo è conoscente della stessa lingua in cui Dio è creatore"*. [*Ibidem*, pag. 62].

costituisce, implicitamente ed esplicitamente, l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento, quando viene interpretato-tradotto dagli allievi-traduttori dà origine a una forma di vita autonoma, ossia ad un pensiero "incarnato", ad uno *stock* di conoscenze e significati (*memi*) che, pur essendo costruito socialmente e condiviso, è il prodotto di una acquisizione personale (interpretazione-costruzione) che si distingue dall'"originale", pur mantenendo con esso una sorta di "somiglianza di famiglia" in maniera analoga al rapporto "biologico" che lega un testo originale alla sua traduzione.

Il rapporto tra traduzione e originale, anche se i due elementi della relazione sono indipendenti, implica tuttavia un fenomeno di reciproco accrescimento. Prima di tutto un testo tradotto permette all'originale una più ampia e capillare diffusione superando barriere linguistiche, culturali, nazionali e temporali. In secondo luogo la traduzione "presentizza" alcuni classici e testi fondamentali della tradizione rendendoli fruibili ai contemporanei. In terzo luogo, trasferendo elementi concettuali, metaforici, vocabolari e forme stilistiche da una cultura ad un'altra, da un contesto ad un altro, produce innovazioni nel gusto e nella sensibilità, dà vita a ibridi, genera contaminazioni e *metissage,* allarga ed espande le possibilità stesse della lingua di arrivo e di partenza (la restituzione di Steiner). Sul piano educativo questi elementi si ritrovano tutti sia per ciò che concerne i contenuti trasmessi sia, soprattutto, per ciò che concerne gli attori del processo educativo (insegnanti e allievi). In questo passaggio dalla "traduzione" ai "traduttori" possiamo anche prendere in esame il secondo punto della nostra analisi, ossia la pluralità di sistemi simbolici e intelligenze che sono a fondamento delle possibili e alternative traduzioni.

3. Possibilità/necessità didattica di tradurre i contenuti disciplinari in forme linguistiche, simboliche e intelligenze diverse.

Non c'è dubbio che, seguendo un intento didattico, l'insegnante traduce i contenuti disciplinari adattandoli all'età, al livello e ai prerequisiti degli allievi o, almeno, dovrebbe farlo se vuole avere qualche speranza di successo nel suo lavoro. Per raggiungere questo obiettivo l'insegnante utilizza una serie di strumenti didattici che vanno dagli esempi (da quelli più banali a quelli canonici alla Kuhn), alla ripetizione di uno stesso concetto in forme verbali e simboliche diverse ("riformulazioni linguistiche",

schemi, mappe concettuali, rappresentazioni teatrali, film, ecc.), dalle esercitazioni individuali ai lavori di gruppo, ecc. Tutte queste attività sono forme di traduzione che l'insegnante mette consapevolmente in opera per essere compreso dai suoi allievi. In modo niente affatto metaforico l'insegnante fornisce traduzioni di "testi" (le conoscenze disciplinari) per renderle "leggibili" ai suoi allievi. Ciò comporta un'opera continua di selezione, "riformulazione", "parafrasi", "imitazione", "trasmutazione" dei contenuti disciplinari che tenga conto in maniera meta-linguistica, meta-cognitiva e critica da un lato delle esigenze formative e del livello degli allievi, dall'altro della correttezza, completezza e complessità disciplinare, ossia della fedeltà e "adeguatezza" al testo. Banalizzare troppo le conoscenze trasmesse per renderle "adatte" e "digeribili" agli allievi significa in fondo tradire lo scopo dell'insegnamento, mentre mantenere un livello troppo alto di complessità linguistico-simbolica e di approfondimento disciplinare rischia di far decadere l'impresa educativa in una pratica autoreferenziale, onanistica e auto celebrativa, che l'insegnante svolge per se stesso.

Un testo tradotto deve essere "leggibile" nella lingua di arrivo pur mantenendo e rispettando la complessità strutturale, semantica e stilistica dell'originale. Il traduttore da un lato deve mettere in condizione il lettore comune di comprendere il testo straniero, dall'altro, però, deve esigere un certo sforzo da parte del lettore stesso per superare da sé la distanza temporale, culturale, linguistica, ecc, che il testo originale impone. Questo difficile equilibrio teso tra "semplificazione" e "rispetto/fedeltà" della complessità disciplinare è esattamente l'obiettivo che, a mio avviso, l'insegnante dovrebbe cercare di raggiungere. Non c'è educazione senza sforzo e impegno da parte di insegnanti e allievi, viceversa non c'è educazione, ma direi anche nessuna possibilità di comunicazione, senza una traduzione accettabile dei contenuti disciplinari secondo le conoscenze, competenze e abilità degli studenti. Non c'è nulla di nuovo in questo discorso, tant'è che può facilmente collocarsi all'interno del più ampio dibattito tra prospettiva magistrocentrica e puerocentrica risalente, almeno nella sua forma pragmatica, all'inizio dell'età moderna.

Bruner sostiene che "*è possibile insegnare qualsiasi argomento a qualsiasi bambino di qualsiasi età purché si trovi un modo onesto per farlo"* [Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 2007, pag. 10]. Questa affermazione, assurta un po' a *slogan* della sua impostazione psico-pedagogica, in fondo non fa che sottendere che è

possibile "tradurre" uno stesso contenuto in modi diversi. Non capisco, infatti, in quale altro modo possa essere inteso il riferimento a "un modo onesto per farlo" se non alla possibilità di trasporre, in forme diverse, utilizzando vari sistemi simbolici e "intelligenze" (Gardner), un certo contenuto disciplinare adattandolo al livello degli allievi.

L'idea di Bruner del "curricolo a spirale" deriva proprio dalla possibilità di presentare intuitivamente alcuni principi generali per poi, progressivamente, tornare sugli stessi argomenti e operare degli approfondimenti e precisazioni. L'insegnante in questo senso, dice Bruner, è qualcuno che aiuta a comprendere per proprio conto, ma è chiaro, a mio avviso, che questa funzione di guida e sostegno (*scaffolding*) è concepibile solo se l'insegnante si comporta come un traduttore che presenta un testo adatto alle capacità dell'allievo. In questo processo l'insegnante è la porta di accesso per l'acquisizione disciplinare, è il "diffusore" di "*memi*", colui che, come si è spiegato, essendo iperconnesso funge da *hub* e favorisce la "replicazione" dei *memi* nella mente degli studenti e, seguendo i principi teorico-matematici della teoria del "piccolo mondo", rende possibile il perpetuarsi, la condivisione e la continua riattualizzazione delle conoscenze disciplinari e, forse, concorre a mantenere saldo il legame sociale in un momento in cui si assiste alla sua progressiva dissoluzione (cfr. Cap. IV, parag. 6).

Il processo, infine, come sosteneva Dewey, è transazionale: il bravo insegnante sa "tradurre" non solo perché conosce la disciplina ma soprattutto perché la sa adattare al contesto e alla situazione; viceversa, il *feedback* degli allievi concorre a una nuova consapevolezza della disciplina da parte degli insegnanti. Ogni processo traduttivo, sostiene Steiner, deve comportare una "restituzione", e questa restituzione sussiste e caratterizza sempre anche l'insegnamento. L'insegnante si trasforma nel rapporto educativo non meno degli allievi; l'impegno traduttivo permette di approfondire e problematizzare le conoscenze disciplinari. Non c'è dubbio che l'insegnante cresce in competenza, abilità e conoscenze e che raffina il suo stile espositivo attraverso l'insegnamento. La necessità di "dire in altro modo", di parafrasare e "trasmutare" le conoscenze, infatti, producono nell'insegnante una nuova consapevolezza della propria conoscenza disciplinare. Il senso critico e la riflessività epistemologica si sviluppano in maniera parallela e transazionale (coevolutiva?) al progresso disciplinare e allo sviluppo cognitivo degli studenti.

A volte, poi, le domande degli studenti risultano spiazzanti nella loro ingenuità e, rilevando autentiche difficoltà insite nella disciplina stessa, richiedono un'indagine critica che compete all'insegnante. Ciò accade perché gli "occhi" del neofita sono privi di sovrastrutture vincolanti e rigide e, talvolta, può capitare che domande banali nascondano autentiche insidie epistemologiche, etiche, procedurali, ecc., che richiedono una risposta argomentata più che un rimprovero. Ai livelli più alti della ricerca e della formazione del ricercatore, lo si è visto, questa capacità del neofita di trascendere gli steccati paradigmatici introducendo modi inediti di vedere le cose e nuove "metafore" (Rorty), che all'inizio possono apparire bizzarri e insostenibili, può dare inizio a una "rivoluzione paradigmatica" (Kuhn). La traduzione, in questo senso, avrebbe un ruolo non secondario per lo stesso processo del rinnovamento scientifico e culturale, perché lo scarto tra originale e traduzione, ma anche tra le esigenze dei vecchi e dei nuovi "interpreti/traduttori", comporta la ricerca di soluzioni soddisfacenti per il superamento della distanza che può concretizzarsi da un lato in una ricerca critica, storico-culturale, metalinguistica e "meta-teorica", dall'altro nell'innovazione creativa. Ci si riferisce ovviamente ai processi evolutivi della cultura che, rispettivamente, Steiner descrive in termini "topologici", Kuhn facendo riferimento al concetto di "rivoluzione paradigmatica", Rorty riassume nei termini di "letteralizzazione di nuove metafore" e Goodman in quello di "mondo-versioni".

Lasciamo comunque da parte le grandi trasformazioni culturali e scientifiche per tornare al piano più basilare e più comune dell'educazione scolastica. Resta da chiarire a tale proposito il modo corretto di intendere la traduzione nei due aspetti in cui essa si presenta. Da un lato abbiamo l'insegnante che traduce un contenuto disciplinare per renderlo intelligibile agli studenti senza comprometterne la specificità e la complessità, dall'altro gli studenti che, a loro volta, traducono secondo le loro prerogative i contenuti disciplinari proposti dall'insegnante per elevarsi a livelli più alti di conoscenze, competenze e abilità. L'insegnante valuta, attraverso appositi strumenti docimologici, e adatta la traduzione al nuovo e più alto livello raggiunto dagli allievi (o, se non si ottengono i risultati sperati, predispone dei recuperi *ad hoc*), sia dal punto di vista simbolico-linguistico, sia dal punto di vista della complessità e completezza delle conoscenze disciplinari. Questo processo, come si è detto, costituisce *l'iter* abduttivo e transazionale tipico della ricerca-azione e di alcuni sistemi didattici attualmente molto

diffusi (programmazione per obiettivi, "*mastery learning*", didattica modulare). Ma chiaramente il processo traduttivo dell'insegnante nei confronti degli allievi è di tipo diverso rispetto al processo di ritorno degli allievi verso l'insegnante. L'insegnante è simile al traduttore professionista e al critico letterario. Quest'ultimo dovrebbe possedere una conoscenza che vada al di là del "testo" da tradurre e delle lingue (traducente e tradotta) implicate, come l'insegnante non può fare affidamento solo sulle sue conoscenze disciplinari per svolgere al meglio la sua attività.

Il traduttore professionista deve avere una conoscenza non superficiale del contesto culturale e storico-sociale sia della lingua (cultura) di partenza sia di quella di arrivo, come l'insegnante deve impegnarsi a determinare il livello di partenza dei suoi allievi riguardo preconoscenze, competenze e abilità ma, in un certo grado, anche per ciò che concerne i loro stili cognitivi e di apprendimento, non trascurando la sfera relazionale, emotiva e motivazionale.

Il traduttore deve avere una certa familiarità con la storia della critica, le varie interpretazioni del testo e le altre diverse traduzioni esistenti, come l'insegnante deve essere in grado di problematizzare alcune conoscenze, non nascondendo i punti problematici e dubbi, né i presupposti paradigmatici. L'insegnante, cioè, oltre che possedere conoscenze, deve essere in grado di contestualizzarle in una prospettiva più ampia e gli si richiedono, perciò, abilità e competenze di tipo metacognitivo, metalinguistico e critico. Solo in questo modo si favorisce lo sviluppo di capacità analoghe negli allievi, proprio mentre li si invita a riflettere su questioni gnoseologiche e epistemologiche che coinvolgono, a diversi livelli, tutti i saperi. In altre parole si dovrebbe seguire l'invito di Morin per lo sviluppo di una razionalità critica, dialogica, ologrammatica e complessa che affronti le questioni "vitali" e globali anche quando si concentra a definire questioni molto particolari e tecniche.

Il traduttore, infine, dovrebbe anche avere in mente il livello del lettore tipo e gli scopi per cui traduce[176]. Un conto, infatti, è tradurre per un gruppo di esperti del settore,

[176] Nell'ambito degli studi sulla traduzione queste problematiche hanno dato vita a diverse correnti e scuole di traduzione che interpretano in maniera affatto diversa il compito del traduttore. Peter Newmark, ad esempio, distingue tra traduzione "semantica", orientata alla lingua di partenza, e traduzione "comunicativa", orientata alla lingua di arrivo. La soluzione di Benjamin, lo si ricorderà, era rivolta, invece, alla ricerca di un "ibrido" che potenziasse entrambe le lingue e le culture. Una corrente traduttologica contemporanea, di cui Hans J. Vermeer (1930-2010) è uno dei fondatori, sostiene invece che la traduzione dovrebbe fondarsi sugli scopi contingenti che sono all'origine della traduzione (*Skopostheorie*) e della funzione del testo nella lingua di arrivo. Confronta in: Massimiliano Morini, *La*

mettiamo il caso per un convegno di classicisti, allo scopo di saggiare criticamente la soluzione ad alcune problematiche specialistiche linguistico-ermeneutiche, un conto per il lettore medio e a scopo "estetico-ludico" (o informativo), un conto è tradurre un testo tecnico-scientifico piuttosto che uno letterario o poetico, ecc.. Allo stesso modo, come si è detto, l'insegnante svolge il suo lavoro sempre guidato da certi scopi e intenzioni e adattando il suo insegnamento (per ciò che riguarda il linguaggio, i sistemi simbolici, le intelligenze coinvolte, i contenuti, la forma/modalità espositiva, gli strumenti, i test di verifica, i criteri di valutazione, ecc.) al contesto e alla situazione. Proprio come la traduzione di un testo risente nei suoi caratteri formali e sostanziali di tutte queste determinanti, allo stesso modo l'insegnamento, nella sua pratica effettiva, dipende dalle scelte, valutazioni della situazione e sensibilità dell'insegnante riguardo agli elementi sopra evidenziati.

L'insegnante si trova di fronte ad una serie di scelte e ognuna di esse condizionano il "testo" finale (la traduzione) che viene presentato agli studenti. Tali scelte, però, nei termini precisati, sono il frutto di una continua riflessione critica sulla e nella pratica, alla maniera intesa da Schon. In questo senso la traduzione che l'insegnante fa dei contenuti disciplinari dovrebbe essere sempre di tipo critico-riflessivo, ossia "metateorico", metalinguistico e ermeneutico, rivolto e adattato al contesto e alla situazione contingente nella (e per) la pratica didattica. La pluralità dei linguaggi, dei vocabolari, dei codici, ecc., dovrebbero essere funzionali allo scopo del raggiungimento del maggior successo scolastico per la maggior parte degli studenti.

Lo studente, al contrario, interpreta e traduce in maniera intuitiva, più diretta e meno consapevole. Il suo impegno è rivolto all'apprendimento, ossia alla memorizzazione, alla comprensione/costruzione e all'uso dei contenuti disciplinari più che a valutazioni di tipo metacognitivo, metalinguistico e metateorico. Tuttavia la possibilità/capacità dello studente di produrre, a sua volta, un "testo/traduzione" "adeguato" dei contenuti disciplinari, o, più spesso di parti di essi, è la condizione imprescindibile della valutazione del livello raggiunto nella preparazione da parte dell'insegnante. In senso pieno l'insegnante traduttore giudica l'adeguatezza e la pertinenza al testo delle traduzioni eseguite dagli allievi. La valutazione in questo senso dipende dalla scelta dei parametri che più si ritengono significativi per realizzare una traduzione conforme,

---

traduzione. Teorie strumenti pratiche, Sironi, 2007. Siri Nergaard (a cura di), *La teoria della traduzione nella storia*, Bompiani, 2002; *Teorie contemporanee della traduzione,* Bompiani, 2007.

"adeguata" e "pertinente" a un certo testo. Al fondo del giudizio, quindi, c'è la convinzione che sia possibile distinguere tra una "buona traduzione" e una "mediocre" o "cattiva" attraverso il confronto con la griglia dei criteri selezionati. Tale griglia di valutazione, ovviamente, dovrebbe essere nota e conosciuta dagli allievi prima di ogni prova. In ogni caso è abbastanza evidente che l'esito positivo di una prova si presenta nei termini di una "giusta mediazione" tra "fedeltà" (attinenza) al testo (conoscenze e uso del vocabolario disciplinare e dell'insegnante), riformulazione libera (parafrasi) e applicazione in contesti inediti di conoscenze, competenze e abilità che si allontanano in maniera "creativa" dal testo/fonte (fino a che punto è tollerabile e positiva questa riproduzione creativa del testo? Andare "fuori tema" è un atto creativo o una incomprensione manifesta della traccia? Trovare una soluzione matematica diversa da quella oggetto della lezione è la dimostrazione di creatività o di non aver riconosciuto la formula più adatta?).

In conclusione la traduzione dei contenuti disciplinari dell'insegnante è metacognitiva, riflessa, consapevole della "storia degli effetti" e "della coscienza della determinazione storica" (Gadamer), nello stesso tempo è contestuale, situata e cablata sulle capacità degli allievi e rivolta a specifici obiettivi didattici. Lo studente, invece, traduce "impulsivamente", in maniera diretta, inconsapevole, il suo scopo è l'apprendimento, ossia l'assimilazione dei contenuti disciplinari, e il successo scolastico (la promozione, il voto). Tuttavia in questo processo l'allievo progressivamente, se l'insegnante sollecita lo sviluppo di queste capacità, perviene a una maggiore consapevolezza disciplinare, soprattutto se lo si pone davanti a problemi vitali e globali (Morin) ed è costretto a confrontarsi con una pluralità di punti di vista, vocabolari e paradigmi. Ciò consente lo sviluppo di capacità critiche, meta-cognitive e riflessive.

Per certi versi, quindi, l'educazione può essere vista come il passaggio da una competenza traduttiva diretta e ingenua ad una critica e metateorica, o, in altre parole, da una forma puramente mnemonica e nozionistica di conoscenza disciplinare (una sorta di "fedeltà" riproduttiva e tautologica al testo) ad un apprendimento che miri all'autentica comprensione, che sappia coniugare abilmente elementi creativi individuali con le nozioni apprese. Tale passaggio da una forma all'altra di "traduzione", da una forma all'altra di competenza e consapevolezza, concordemente a quanto sostenuto da Vygotskij e da Bruner, è un processo sociale di co-costruzione di strumenti mentali che

modificano e ristrutturano le possibilità funzionali della mente. "La zona di sviluppo prossimo" di Vygotskij e il fenomeno del "prestito di coscienza" che esso sottende, ben descritto da Bruner nei termini di *scaffolding*, sono esattamente ciò che ho in mente quando affermo che lo studente deve progressivamente appropriarsi delle capacità metacognitive necessarie per produrre una sua personale "traduzione" dei contenuti disciplinari. In modo analogo il concetto di "linguaggio interiore" di Vygotskij rende ragione in maniera ancora più evidente del modello pedagogico della traduzione.

Il pensiero linguistico e concettuale di cui parla Vygotskij è una forma intrapsichica che deve successivamente concretizzarsi in forme iterpsichiche esterne. Sul piano funzionale, in contrasto con la sua origine socio-culturale, il linguaggio interiore si presenta con caratteri idiosincratici che per certi versi lo fanno somigliare a un "idioletto". Tale "idioletto" per esternalizzarsi deve passare dialetticamente attraverso varie fasi di "traduzione" di tipo sintattico, fonetico e soprattutto semantico, secondo un *iter* orizzontale e verticale di scelta delle parole, secondo vari livelli di generalizzazione e di specificità, secondo certi intenti pragmatici rivolti verso scopi specifici locutori e illocutori.

La concatenazione temporale e lineare in unità discrete del linguaggio esternalizzato è un processo complicatissimo che deve tradurre, nel vero senso della parola, un linguaggio mentale, fatto di puri significati sincreticamente accorpati in un tutto indistinto e immediatamente appercepito, in un pensiero-linguistico proferito verbalmente o, ancora più complicato, scritto, che si sviluppa spazio-temporalmente in maniera digitale. È chiaro che ci si trova di fronte a un' ulteriore traduzione dall'interno della mente all'esterno, dal linguaggio interiore a quello esteriore. L'insegnante deve perciò passare, anche e necessariamente, per questa traduzione interno/esterno, privato/sociale, e deve metacognitivamente scegliere le formule linguistico-simboliche, i termini e i "vocabolari" più adatti a quelle che crede siano le competenze linguistico-simboliche dei suoi allievi. Allo stesso modo l'allievo deve poter fare il percorso inverso sia in situazione, in aula, sia a casa per proprio conto.

In conclusione l'insegnante, per facilitare l'apprendimento e la comprensione di alcuni concetti, nozioni, regole o per evidenziare un percorso cognitivo, deve tradurre i suoi pensieri in un linguaggio esterno verbale, scritto, simbolico e non verbale accessibile agli studenti. La nozione di linguaggio interiore di Vygotskij calza

perfettamente per descrivere questo ulteriore livello di complessità. Sul piano della linguistica, delle scienze cognitive e della filosofia della mente, idee molto simili a quella di Vygotskij, ovviamente limitatamente a questo aspetto specifico concernente il linguaggio del pensiero, si possono trovare in Chomsky, con la nozione di struttura profonda e di struttura superficiale; più esplicitamente il suo allievo Fodor ha teorizzato non solo la presenza di un "modulo mentale/cerebrale" per il linguaggio, ma un pensiero linguistico che ha chiamato "mentalese", e ha cercato di spiegare il processo funzionale che caratterizza il passaggio interno/esterno; infine Dennett, con la nozione di "creatura gregoriana" e di identità personale come "interfaccia virtuale" che "gira su un *hardware* cerebrale", sembra quasi tradurre in forma computazionale e analitica le teorie di Vygotskij sulla natura storico-culturale della mente e della coscienza di sé.

L'allievo, da parte sua, si comporta anche lui come un interprete traduttore. Certo la sua competenza traduttiva è minore, tuttavia egli deve tradurre il linguaggio esterno dell'insegnante e/o la sua notazione segnica e simbolica, le nozioni e le regole presenti sui manuali, ecc, in schemi concettuali, rappresentazioni mentali e in un linguaggio interiore. Tale interiorizzazione è il risultato di un processo di traduzione e, contemporaneamente, di costruzione di un sistema interno di rappresentazioni (simile al sistema semantico gerarchizzato e in evoluzione teorizzato da Vygotskij) che ristruttura la mente fornendogli nuovi strumenti di pensiero (i concetti e le nozioni disciplinari). Tale *stock* di conoscenze o di *memi,* una volta interiorizzati e compresi, incrementano le possibilità di apprendimento e "traduttive" della mente e favoriscono l'insorgere di abilità di controllo di secondo grado, metacognitive e critico-riflessive. Del resto il presupposto di qualsiasi attività d'insegnamento-appendimento è che l'allievo, grazie alla guida dell'insegnante, alla collaborazione con altri studenti, all'esercizio e all'impegno personale nello studio, sappia ricostruire nella sua mente, in maniera differita e sempre più riflessivo-critica, secondo la sua personale interpretazione, il senso e il significato dei contenuti oggetto della lezione (concetti, nozioni, simboli, esperienze, ecc.), di certe abilità cognitive e di certi strumenti simbolico-linguistici-concettuali.

4. Valutazione e traduzione.

La valutazione è un concetto ampio e complesso che sta al centro della ricerca docimologica e didattica e, per questa via, trova ampio spazio nella riflessione educativa e pedagogica. Il suo carattere complesso e multidimensionale risiede nella molteplicità di livelli cui si applica il termine, nella diversità dell' "oggetto" da valutare, nella possibilità di utilizzare metodi e strumenti alternativi di misurazione e, infine, nella eterogeneità dei fini per cui si valuta. Individuo, classe, istituto, sistema scolastico nazionale, università e ricerca, confronto interstatale sui livelli di istruzione (ad esempio OCSE-PISA) sono solo alcuni dei livelli e degli ambiti che sono suscettibili di processi valutativi e auto-valutativi. Allievi, docenti, sistemi e metodi educativi, stili didattici, ecc., rappresentano alcuni degli oggetti specifici su cui è possibile indagare attraverso opportune strategie di valutazione. Qualitativo/quantitativo sono le alternative per ciò che concerne i metodi della valutazione, con una vasta gamma di possibilità intermedie che tendono, in vario modo, all'integrazione, compensazione, ibridazione e sintesi tra le due modalità, sfruttandone i punti di forza per superare le rispettive debolezze e unilateralità. La scelta e l'eventuale uso integrato delle diverse scale di misurazione (nominale, ordinale, a intervalli e di rapporti) esemplificano questo rapporto dialettico tra metodo quantitativo e qualitativo[177]. L'utilizzo di test, verifiche orali/scritte,

[177] La scala nominale associa un "nome" ad una "qualità"; per cui il "nome" definisce il possesso o meno di certe caratteristiche o attributi specifici. In questo tipo di scala non è possibile determinare alcuna distinzione di grado per stabilire la maggiore o minore presenza della qualità rilevata. L'unica operazione logica consentita è il calcolo della frequenza, le altre sono formalmente vietate. La scala ordinale indica l'ordine in un gruppo in funzione del possesso di una certa qualità. Essa consente di stabilire delle graduatorie, cioè delle relazioni di maggioranza e di minoranza che si riferiscono ad una determinata qualità osservata. In questo tipo di scala è possibile sia il calcolo della frequenza (moda) sia della mediana e non è possibile quello della media. La scala ad intervalli permette il calcolo anche della media e della deviazione standard. In questo tipo di scala bisogna individuare degli intervalli regolari e precisi in cui è possibile dividere un gruppo secondo alcune caratteristiche definite in modo formale, matematico e statistico. La scala di rapporti (metrica e di quantità) è simile a quella ad intervalli ad eccezione per il fatto che qui lo zero è assoluto, ossia corrisponde all'assoluta mancanza della qualità. Ciò consente di eseguire le operazioni di moltiplicazione e divisione sui diversi valori della variabile in esame. È proprio lo zero assoluto (ovvero non arbitrario), che costituisce l'unica differenza tra misurazione su scala di rapporti e la misurazione ad intervalli. Le varie scale ci permettono di misurare un determinato fenomeno sia nei suoi aspetti qualitativi sia in quelli quantitativi. Non va dimenticato che i dati rilevati dalla misurazione da soli non servono a molto. I dati vanno sempre "valutati" e interpretati comunque alla luce di un'ipotesi, una teoria, ecc. La ricerca qualitativa usa scale di misura nominali e ordinali, quella quantitativa usa, invece, scale di misurazione a intervalli e talvolta ordinali. La tendenza attuale è quella di integrare le due prospettive, a cui, dopo una lunga disputa, viene ormai attribuita pari dignità epistemica e pari valore scientifico. La misurazione è un concetto importantissimo in ambito scientifico. Misurare significa avere delle unità di riferimento (numeriche e/o simboliche) alle quali si associano biunivocamente eventi o caratteri; tale operazione consente di esprimere e/o rappresentare, quantitativamente o qualitativamente, il fenomeno da misurare. La valutazione tradizionale che gli

interviste, storie di vita, ecc., costituiscono una piccola parte degli strumenti attraverso cui è possibile valutare (e più in generale fare ricerca nell'ambito delle scienze umane). Le varie finalità della valutazione si connettono a quelli che sono gli obiettivi delle verifiche (dei prerequisiti, *in itinere*, diagnostica, prognostica, formativa, sommativa, ecc.) nel contesto scolastico, di selezione su un piano professionale e/o relativo all'investimento di fondi di ricerca elargiti a università e enti di ricerca nazionali e internazionali, oppure relativo ai bisogni formativi e alle politiche di sviluppo e di assistenza sociale rivolta a gruppi, minoranze, soggetti svantaggiati, a favore dell'integrazione, ecc. in ambito istituzionale e socio-politico. Data l'ampiezza semantica del termine in questa sede mi riferirò solo all'ambito più squisitamente scolastico, docimologico e didattico, relativo a studenti e insegnanti e al processo di insegnamento-apprendimento che li coinvolge.

La valutazione, qualunque sia l'ambito e il livello considerato, comporta sempre una serie di scelte circa i parametri, i sistemi di misura e i fini della valutazione stessa. Il carattere normativo/prescrittivo delle scelte comporta da parte di chi giudica una componente, per così dire, deontologica che si risolve in un'assunzione di responsabilità per le scelte compiute (quadro di riferimento, parametri di giudizio, strumenti, finalità, ecc.). Fanno parte di questa componente deontologica anche la serietà nel rispettare i canoni di valutazione precedentemente stabiliti e la "trasparenza" (pubblicità) circa le motivazioni dei giudizi e dei risultati.

Uno studente deve sempre avere la possibilità di sapere in anticipo quali sono i criteri di misurazione/valutazione e dopo la prova, durante la correzione, essere in grado di poter riconoscere gli errori e le motivazioni del giudizio della prestazione scolastica (ovviamente ciò dovrebbe valere anche per la valutazione sommativa di fine anno o al termine dei vari cicli scolastici). La valutazione tradizionale, invece, la sola che spesso gli insegnanti utilizzano per giudicare le prestazioni e il livello degli allievi, si appoggia su misurazioni intuitive e arbitrarie, che solo in maniera imprecisa possono far riferimento ad una scala di tipo ordinale. Il fatto è che la valutazione, oltre a non essere scevra da presupposti, pregiudizi e pericoli di distorsione (effetto alone, Pigmalione, Hawthorne), si confronta costantemente con la prassi e funge da *trait d'union* con la teoria.

---

insegnanti utilizzano per giudicare le prestazioni e il livello degli allievi si appoggia su misurazioni intuitive, spesso arbitrarie, che sono di tipo ordinale.

In altre parole la valutazione è lo strumento necessario per qualsiasi processo educativo che voglia costantemente confrontarsi con i risultati della sua azione e autocorreggersi ai fini dell'ottimizzazione dei processi didattici e formativi. La dialettica tra teoria e prassi, che abbiamo visto essere uno dei tratti distintivi della riflessione pedagogica, sul piano didattico si traduce nel processo abduttivo per cui, costantemente, l'insegnante attraverso dei processi di misurazione/valutazione corregge la programmazione e i moduli didattici, adattandoli al livello raggiunto dalla classe. La programmazione didattica, i moduli, persino le singole unità didattiche (o di apprendimento) vengono quindi sottoposti ad aggiustamenti, correzioni e approfondimenti per venire incontro alle esigenze, in evoluzione dinamica, del livello della classe e per sopperire alle possibili carenze e incomprensioni che possono verificarsi in corso d'opera per un certo numero di studenti, eventualmente con opportuni interventi di recupero ben strutturati.

A tale proposito osserva acutamente il docimologo Gaetano Domenici:

"Per quanto complesso, il processo valutativo o, se si vuole, l'atto del valutare, può ad ogni effetto considerarsi come una vera e propria operazione di attribuzione di 'valore' a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli 'scopi' che colui che valuta intende perseguire. Un'operazione che, come si può ben intuire, presuppone la disponibilità di un sistema di discriminazione della qualità degli eventi e/o degli oggetti da valutare, capace di consentirne una classificazione che vada ben oltre le loro caratteristiche intrinseche. [...] È proprio grazie alla disponibilità di un tale sistema che le informazioni e le conoscenze che si ricavano da un congruente processo valutativo possono risultare assai preziose soprattutto nella promozione di comportamenti intenzionali e finalizzati, di azioni pertinenti, efficaci ed efficienti, tali cioè da mostrarsi, alla prova dei fatti, adeguate al contesto, coerenti con gli obiettivi perseguiti, capaci di produrre l'effetto desiderato. [...] [In altri termini] la valutazione potrà essere considerata, altresì e complementarmente, come mezzo di regolazione del sistema (e delle sue interrelazioni con il sovrasistema sociale), ovvero un procedimento di miglioramento della elaborazione progettuale complessiva e delle attività che in esso vi si svolgono, oltre che dei processi decisionali attivabili al suo interno (innalzamento della qualità dell'istruzione) come al suo esterno (ottimizzazione della funzionalità dell'intero apparato)" [G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica,* Roma-Bari, Laterza, 2007, pag. 3;9].

Resta da chiarire ora quale apporto può dare il modello della traduzione a questo processo di misurazione/valutazione degli apprendimenti che, fungendo da volano e da elemento centrale in tutte le dinamiche formative, si caratterizza per essere costitutivamente complesso, autocorrettivo, retroattivo (*feedback*), deontologico e a

guida della stessa azione educativo-didattica. In parte, nella sezione precedente, si è già accennato al fatto che la valutazione, dal punto di vista della traduzione, si presenta come un giudizio (e una giusta mediazione tra) sulla "fedeltà" al testo e sulla capacità di "parafrasarlo" e/o "imitarlo". La "fedeltà" letterale al testo, nella sua forma estrema, è una "citazione" e/o un plagio del testo originale stesso; sul piano educativo questa corrispondenza "alla lettera" si presenta come una memorizzazione delle conoscenze e una "copia" che, ricalcando quasi alla perfezione le espressioni linguistico-simboliche, la terminologia e i contenuti dell'insegnamento (essendo il testo/fonte il manuale e/o l'insegnante), lascia parecchi dubbi sull'autentica comprensione da parte dello studente di ciò che ha studiato e sulla sua capacità di "rielaborazione autonoma" dei contenuti.

La "parafrasi" è la capacità di produrre un "testo" traduttivo che, mantenendosi fedele ai "dati", ossia alle conoscenze disciplinari oggetto dell'insegnamento-apprendimento, presenti dei caratteri di elaborazione personale soprattutto dal punto di vista espressivo e simbolico-linguistico.

L'"imitazione", infine, indica la "comprensione" autentica dei contenuti disciplinari e consiste nella capacità dell'allievo, ormai giunto al livello di esperto, di saper applicare in contesti diversi e in ambiti diversi le conoscenze apprese, mostrando autonomia espressiva, applicativa, produttiva e creativa. È chiaro che tra questi tre ambiti di competenza non c'è una chiara e netta distinzione, quanto piuttosto una continuità evolutiva per cui l'uno si fonda, si produce e rimane variamente connesso agli altri.

Allo stesso tempo esiste un quarto livello, piuttosto raro, che può essere considerato equivalente al fenomeno della "restituzione" descritto da Steiner o, meglio, assimilabile alle rivoluzioni paradigmatiche di Kuhn e all'invenzione di nuove metafore di cui parla Rorty.

Questo quarto livello, cui appartengono le grandi innovazioni culturali, ovviamente non riguarda l'ambito scolastico né, forse, quello della formazione universitaria, ma piuttosto quello, più ristretto, della ricerca. Anche il raggiungimento di quest'ultimo livello, però, come si è ampiamente argomentato, pur essendo caratterizzato dalla creazione di conoscenze, prospettive paradigmatiche, linguaggi, vocabolari e metafore realmente nuovi, presuppone una specifica formazione scolastico-accademica e si produce sulla base delle conoscenze (paradigmi, vocabolari, ecc.) precedenti. Tant'è

che, da un punto di vista genealogico, il nuovo è dipendente dal vecchio e con esso rimane variamente connesso. Sul piano letterario l'"imitazione" si presenta come l'estremo confine della traduzione, tuttavia essa si trova in stretta contiguità con la "parafrasi" che, a sua volta, è una forma incontestabile e piena di traduzione; in questo senso, seguendo Steiner, è possibile "topologicamente" ricostruire le derivazioni dei temi (generi, situazioni, espressioni, forme linguistiche, metafore, ecc.) ricorrenti da un testo a un altro, da una cultura a un'altra, da una lingua a un'altra, da un tempo storico ad un altro e constatare il processo evolutivo e transazionale della cultura attraverso le varie sfumature in cui può essere inteso il processo della traduzione (parafrasi, imitazione, intralinguistica, interlinguistica, intersemiotica, ecc.).

Nell'imitazione, insomma, l'introduzione di elementi innovativi, sul piano linguistico, simbolico, nei contenuti, ecc., pur essendo innegabile e potente non elide, tuttavia, la possibilità di rilevare una certa "somiglianza di famiglia", alla maniera intesa da Wittgenstein per descrivere le affinità dei diversi giochi linguistici. Se questo quarto livello "creativo" dovrebbe o meno essere inteso come un obiettivo, o meglio come la finalità principale, della formazione scolastica e universitaria è problematico. Certo è che questa "creatività" presuppone una buona dose di autonomia e di senso critico come argomentato dalla pedagogia critica.

Nei capitoli precedenti si è visto come dal punto di vista di Rorty l'autonomia e la ricerca dell'autonomia, sul piano scientifico e di un'alta cultura, consista nella ricerca e nell'introduzione di nuove metafore e vocabolari che sappiano decretare la nostra indipendenza dai condizionamenti culturali, paradigmatici, disciplinari, sociali, storici, ecc., che ci hanno determinato. Viceversa le posizioni funzionaliste, che interpretano la formazione come socializzazione e amministrazione delle conoscenze, propendono per una visione affatto diversa che concepisce l'innovazione in chiave performativa e tecnico-funzionale piuttosto che paradigmatica.

La mia posizione e le mie preferenze personali, ovviamente, vanno alla prima delle due alternative. In ogni caso, pur ammesso che l'obiettivo della scuola, nell'ambito di quelli che di solito vengono indicati come obiettivi educativi o finalità, ossia gli scopi generali dell'azione educativa che vanno ben oltre il contesto scolastico e investono l'intera esistenza personale, sia l'autonomia, lo sviluppo del senso critico, la creatività, ecc., resta il fatto che questi obiettivi risultano di difficile, se non di impossibile,

rilevazione, misurazione e valutazione per il loro carattere aleatorio, instabile, di "lungo termine" e per una certa coloritura etica che li rende "scivolosi" e problematici già nel loro porsi. Gli obiettivi didattici, invece, sono più facilmente e intersoggettivamente misurabili e valutabili. Dal mio punto di vista il modello della traduzione può fornire utili indicazioni per ciò che concerne gli obiettivi trasversali e le finalità educative, non tanto per la loro misurazione-rilevazione, quanto piuttosto per determinarne e precisarne la funzione di guida per la scelta degli stessi parametri valutativi e della prassi educativo-didattica. La scelta delle finalità educative, infatti, implica sempre considerazioni di ordine axiologico e, quindi, un'indagine critico-filosofica di ordine etico-politico e utopico. Tutto ciò, come si è dimostrato e discusso nei capitoli precedenti, rimanda necessariamente alle categorie pedagogiche di "progetto", "formazione", "cura" e "intenzionalità". Su questi temi, comunque, si discuterà nel prossimo capitolo. Ora, invece, si prenderanno in considerazione gli obiettivi didattico-disciplinari e si cercherà di mostrare come il modello della traduzione possa essere utile e fornire qualche indicazione interessante anche per la loro misurazione/valutazione.

Le prove strutturate (V/F, scelte multiple, corrispondenze, mappe concettuali da riempire, ecc.) non riscuotono un grande consenso nel nostro paese sia per una questione, per così dire, di "tradizione" (di disabitudine all'uso) e di sospetto degli insegnanti verso la loro pretesa "oggettività" (atteggiamento che sconfina nel "pregiudizio" e nel rifiuto aprioristico, oltre che indicare un certo grado di chiusura e pigrizia mentale), sia perché se ne sottolineano tutti i limiti intrinseci. Ciò che viene messo in discussione è la capacità dei test di misurare l'autentico grado di "comprensione" dei contenuti studiati da parte degli studenti.

L'opinione diffusa tra gli insegnanti è che lo strumento del test strutturato misuri solo i livelli più bassi (le conoscenze) della tassonomia degli obiettivi (ad esempio quella di Bloom). In realtà i test sono un ottimo strumento di misurazione/valutazione didattica e hanno il vantaggio di essere "intersoggettivi", di non presentare gli effetti distorcenti della valutazione tradizionale, di non essere ambigui e permettono di valutare l'acquisizione non solo di conoscenze mnemoniche, ma anche lo sviluppo di capacità e abilità cognitive e linguistico/simboliche. Non di meno concordo sul fatto che i test risultano largamente carenti nel misurare un gran numero di aspetti didattici e di livelli cognitivi che sfuggono alla loro capacità di misurazione.

Che tutti gli strumenti di misurazione/valutazione abbiano dei limiti è noto. Il consiglio dei docimologi per superarli è quello di integrare tra loro i diversi strumenti e metodi di misurazione/valutazione per permettere una correzione reciproca delle parzialità intrinseche ad ogni sistema. Prove strutturate, semistrutturate, non strutturate, verifiche orali e più o meno tradizionali sono tutte utili ed efficaci se usate correttamente nei limiti di "pertinenza" e, soprattutto, se si fa ricorso all'integrazione dei diversi sistemi con un certo senso critico.

Le prove semistrutturate sono sorte proprio come tentativo, da un lato, di superare le limitazioni di quelle strutturate e, dall'altro, di conservare un certo grado di "controllabilità" e "intersoggettività" che impedisse il ricadere in forme di valutazione "tradizionali", aleatorie e facilmente soggette a distorsioni. La valutazione tradizionale, scritta o orale, avendo una forma aperta, pur con tutta la sua problematicità, ha sicuramente il merito di porre l'allievo di fronte a situazioni complesse. Essa permette di valutare un ampio spettro di conoscenze, competenze, abilità e di esprimere un giudizio globale e più articolato sull'allievo secondo parametri (cognitivo-emotivi, relativi alla maturazione, al senso critico, ecc.) non legati specificatamente al processo didattico di istruzione. Mi riferisco a considerazioni di ordine fenomenologico, relazionale, esistenziale che, insieme ai processi di insegnamento-apprendimento, concorrono alla formazione della persona nella sua complessità e totalità e che, seguendo e assecondando il processo di progressiva emancipazione, devono portare all'autonomia di pensiero e di giudizio che sono il fine di ogni educazione.

Applicare il modello della traduzione alla valutazione significa pensare alle prove strutturate come strumenti per valutare la capacità dello studente di riconoscere le parafrasi più attinenti al "testo". Ciò comporta l'apprendimento e la memorizzazione di un certo grado di conoscenze, ma anche lo sviluppo di una certa capacità critica che sottende la possibilità di costruire dei criteri di preferibilità. Quando si sceglie un *item* invece di un altro, quando si sceglie una corrispondenza, si riempiono i vuoti di un testo con certe parole (o i riquadri di una mappa concettuale, ecc.) si opera una scelta non solo sulla base di certe conoscenze, ma anche, e soprattutto, sulla base di una certa interpretazione di ciò che si è studiato e sulla valutazione (critica) dell'attinenza dell'*item* al "testo". In altre parole lo studente esprime un giudizio sulla "fedeltà" e la "pertinenza" della diverse "riformulazioni" linguistico-simboliche ai contenuti (il

testo/fonte) appresi. Molte volte i test strutturati sono di una difficoltà disarmante perché più di una risposta sembra quella giusta. A volte, quando un esercizio è costruito male, le sfumature sono talmente labili che effettivamente la scelta giusta non si distingue da quella errata. Ciò appare nella sua evidenza se si considera quel processo di secondo grado (di valutazione dello strumento di valutazione) che viene indicato con il termine inglese "*item analisys"*.

Attraverso un'indagine statistica è possibile rilevare gli *item* che hanno procurato più problemi agli studenti. Tale difficoltà può derivare da diversi fattori: 1. difficoltà oggettiva dell'argomento; 2. l'insegnante non è riuscito a presentare una buona traduzione/interpretazione di esso e gli studenti non lo hanno compreso; 3. il test, l'esercizio, la domanda, il singolo *item,* ecc. è costruito male, ossia presenta parafrasi del testo che sono tutte plausibili (fedeli) al testo oppure tutte distanti da esso e poco plausibili. Lo strumento, in questo caso, è cablato male (non standardizzato) e non permette di distinguere tra una traduzione "adeguata" (equivalente) e una inadatta o errata.

L'esito dell'*item analisys* comporta una serie di procedure autocorrettive che, come si è detto, permettono di ridefinire la teoria e la prassi secondo il livello raggiunto dagli studenti. Nello specifico rilevazioni di questo tipo comportano la decisione di intraprendere degli approfondimenti o dei brevi recuperi sulle tematiche che hanno creato problemi o, anche, la revisione del test, dell*'item*, ecc., che non hanno avuto risultati medi accettabili. Ciò che interessa sottolineare qui, però, è che l'errore spesso è dovuto proprio alla fedeltà al testo e che gli studenti si accorgono a volte prima dell'insegnante che c'è qualcosa che non va. Infatti, la domanda tipica degli studenti in questi casi dubbi è: "ma solo una risposta è quella corretta?"

Casi simili dimostrano che il test misura più di quello che si crede. Non sono solo le conoscenze ad essere implicate qui, ma un insieme di criteri paradigmatici che concorrono a definire e riconoscere "una risposta giusta" da una "errata", ossia una "traduzione adeguata" e "fedele" da una non conforme al testo della lezione (o al manuale). Lo studente sceglie le risposte sulla base dell'interpretazione/traduzione che ha introiettato e ha fatto sua. Quello che manca alle prove strutturate, però, è un aspetto fondamentale che caratterizza ogni traduzione e consiste nell'assenza quasi totale dell'aspetto poietico. Lo studente in queste prove non è chiamato alla produzione/

costruzione di un testo, ma solo al riconoscimento di alternative traduttive più o meno rispondenti all'"originale" (o meglio all'interpretazione/rappresentazione che ha dei contenuti disciplinari). In un certo senso queste prove misurano il possesso o meno, da parte dello studente, degli elementi necessari alla costruzione di una traduzione senza impegnarlo in concreto nella sua effettiva produzione.

Le prove semistrutturate superano questa limitazione e, impegnando lo studente nella interpretazione/costruzione di una traduzione adeguata al (e del) testo/lezione (o di parte di esso), permettono di misurare/valutare le effettive capacità dell'allievo anche per ciò che concerne la "comprensione" e la rielaborazione personale dei contenuti disciplinari. Ma come giudica l'insegnante? Su quale base?

Prima di tutto occorre osservare che, in questo tipo di prove, la traduzione è sottoposta a paletti e vincoli piuttosto rigidi (che riguardano il contenuto, aspetti formali, concettuali, terminologici e anche l'applicazione di regole, ecc.) che, limitando le possibilità di interpretazioni divergenti, da un lato semplificano il compito dell'allievo impedendogli di "tradurre in maniera troppo libera" e quindi di realizzare un testo non pertinente e/o inadeguato all'originale, dall'altro limitano le sue possibilità e capacità espressive e, soprattutto, di "rielaborazione personale" e creativa.

Le specificità disciplinari concorrono, fino a un certo punto, a determinare differenze anche rilevanti tra il grado di "fedeltà" e di "libertà" consentito nei confronti dell'originale. Anche in matematica ad esempio, come osserva Wittgenstein, pur essendoci soluzioni necessarie non esistono procedure e metodi sistematici di soluzione, il che può condizionare la *perfomance* dello studente. Infatti, come spesso accade in questo tipo di prove, un esercizio potrebbe non richiedere tanto la soluzione giusta (qualunque via si scelga per arrivarci), ma l'applicazione di una specifica regola o metodo di risoluzione. In questo caso lo studente "creativo" sarebbe penalizzato perché, pur sapendo risolvere l'esercizio, non conoscendo la formula richiesta rischia di essere giudicato negativamente. La sua traduzione sarebbe assolutamente non pertinente. Un più alto grado di libertà si ha nelle discipline letterarie e umanistiche ma, anche in questo caso, a volte le richieste sono così specifiche che le possibilità di interpretazione/traduzione divergenti sono ridotte a pochissime alternative.

Questo aspetto "restrittivo" delle prove semistrutturate rappresenta il loro grande pregio in termini di misurazione/valutazione intersoggettiva dei risultati della

performance. In ogni caso ciò che si valuta in questo tipo di prove è proprio l'attinenza/fedeltà della traduzione al testo. I docimologi consigliano all'insegnante di risolvere la prova prima di somministrarla agli studenti. Questo per diversi motivi: solo impegnandosi in prima persona nella risoluzione ci si rende pienamente conto del livello di difficoltà del test e ci si fa un'idea del tempo di cui necessitano gli studenti per completarlo. Solo in questo modo, poi, è possibile accorgersi preventivamente se il test necessita di correzioni (per esempio perché ci si rende conto che il test è sbilanciato e dà troppo spazio e peso, in termini di punteggio, a tematiche secondarie o poco approfondite nelle lezioni). Tuttavia, la ragione principale per cui l'insegnante dovrebbe impegnarsi in prima persona nella risoluzione del test è che essa, successivamente, servirà da "norma", ossia da termine di paragone per giudicare la prestazione degli allievi.

A questo punto i termini della "traduzione" ci sono tutti. L'insegnante si trova a giudicare dei prodotti e delle costruzioni testuali (interpretazioni/traduzioni) degli studenti (di qualunque disciplina si tratti, il termine "testo" si riferisce ai contenuti dell'insegnamento-apprendimento), sulla base di un testo/fonte (le sue lezioni, i contenuti del manuale, ecc.) e di un modello di traduzione che egli stesso ha prodotto. Tale risoluzione del test viene assunta dall'insegnante quale "esempio canonico" e funge, contemporaneamente, da precipitato pragmatico dei canoni di misurazione/ valutazione assunti e, in senso pieno, da paradigma per giudicare il livello delle traduzioni degli studenti. In questo senso la teoria di Kuhn dei paradigmi quali esempi condivisi dal gruppo sarebbe un caso particolare di "traduzione" nel senso della "parafrasi" e dell'"imitazione".

Credo ci siano pochi dubbi sul fatto che il giudizio positivo dell'insegnante sarà riservato a quelle prove che, risultando più "fedeli" e "pertinenti" alla "traduzione" da lui stesso prodotta (la risoluzione del test), saranno considerate più "equilibrate" e "adeguate" al testo/fonte (la lezione, il manuale, ecc.). Più "adeguato", viste le restrizioni delle prove semistrutturate, significa essenzialmente che la "riformulazione" linguistica del testo (la "parafrasi" alla maniera intesa da Jakobson, o la richiesta di risolvere un problema con l'applicazione di una certa regola) appare "equivalente" all'originale. Ciò, chiaramente, lascia poco spazio agli aspetti innovativi, pur consentendo di valutare opportunamente la "comprensione" degli argomenti studiati e le

capacità espressive dell'allievo (linguistiche, simboliche, terminologiche, la capacità di operare traduzioni intersemiotiche, ecc).

Le prove non strutturate possono essere interpretate come delle traduzioni libere, variazioni sul tema, imitazioni, ecc. In questo senso queste prove permettono di valutare gli elementi più creativi degli studenti e la loro capacità di appropriarsi veramente di ciò che hanno studiato facendolo proprio. Certo è che se è vero che esistono degli appigli concreti per una valutazione intersoggettiva di queste prove nei termini di "fedeltà" all'originale (le "nozioni" e il riferimento ai contenuti disciplinari, alle regole, ecc.), per altri versi, invece, queste produzioni testuali sfuggono a considerazioni più precise. Mancano, cioè, dei criteri precisi di giudizio che non siano aleatori, problematici e fortemente soggettivi. Tale stato di cose non sorprende perché, se regge l'ipotesi della traduzione, allora bisogna ammettere che in questi casi la traduzione sia da intendersi nei termini di una "imitazione" del testo, un prodotto che si allontana parecchio dalla fonte e dal riferimento diretto al testo. Non ci sono, perciò, dei criteri precisi di misurazione/valutazione per decidere della "pertinenza" (se si prescinde, ovviamente, dalle questioni più tecniche, delle violazioni sintattico-formali della lingua e/o delle regole di manipolazione dei simboli).

Nel caso delle verifiche orali si ha una situazione molto simile. Tutto dipende da come si formulano le domande. Domande molto specifiche sono simili alle prove semistrutturate, mentre domande assurdamente aperte riproducono alcuni aspetti negativi della valutazione tradizionale. Chiedere, ad esempio: "parlami di Marx" (della funzione, della pittura a olio, ecc.); senza precisare cosa si vuole sapere e, successivamente, criticare l'allievo perché non ha messo in risalto, tra le molte alternative possibili, una questione o un tema specifico, in un ambito così ampio è un comportamento assurdo (ma non infrequente). Meglio chiedere direttamente la questione che interessa e poi, semmai, verificare se lo studente è in grado di organizzare un discorso autonomo districandosi in un ambito molto ampio di possibilità. Certo il colloquio orale presenta delle dinamiche dialogiche interessanti, ma non presenta i caratteri mediati e riflessivi della valutazione scritta, e ciò, ovviamente, è vero anche per il modello della traduzione. In questo caso si può distinguere tra traduzione immediata, come avviene nelle traduzioni simultanee, e mediata (meta cognitiva, riflessa, ecc.).

5. Riepilogo e conclusioni.

1. Molti orientamenti didattico-educativi attuali (programmazione per obiettivi, "*mastery learning*" e didattica modulare) cercano di rendere il processo educativo meno aleatorio e più controllabile nei suoi esiti e obiettivi. Per far ciò il processo educativo di solito viene suddiviso in fasi (analisi della situazione iniziale, selezione degli obiettivi, selezione dei contenuti, selezione dei metodi e degli strumenti, verifica e valutazione) e viene posta grande attenzione alla dimensione temporale e alla valutazione come elemento determinante per il controllo (*in itinere* e alla fine del processo) del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (conoscenze, competenze e abilità).

2. Questi modelli didattici si ispirano, in vari modi, al comportamentismo, al pragmatismo e all'attivismo di Dewey e alla ricerca-azione di Lewin. Anche l'idea di Schon del "professionista-riflessivo" può essere ricondotto al modello epistemologico della ricerca-azione. In questa prospettiva l'insegnante/educatore è visto come un "professionista riflessivo" che, attraverso una riflessione critica e costante sulla (e nella) pratica, modifica e aggiorna la teoria secondo i risultati, il contesto e la situazione.

3. Il modello di pedagogia come traduzione può inserirsi proficuamente anche in questo contesto più specifico fornendo indicazioni e orientamenti importanti sulla (e alla) didattica e sulla (e alla) valutazione almeno sotto tre aspetti: a. Per ciò che concerne il modo di intendere i contenuti dell'insegnamento-apprendimento; b. Relativamente alle modalità, alle intelligenze coinvolte e ai sistemi simbolici che "mediano/rappresentano/costruiscono" queste conoscenze; c. Riguardo la verifica/ valutazione degli apprendimenti e del raggiungimento degli obiettivi.

4. Relativamente al primo aspetto, i "contenuti" dell'insegnamento-apprendimento, seppure conformi e condivisi dal gruppo di esperti (paradigma), dipendendo da una specifica costituzione psico-biologica, dal contesto socio-culturale e dalla formazione, sono interpretabili come delle "traduzioni/interpretazioni" personali che l'insegnante (l'esperto) "possiede" e che ha acquisito/costruito in lunghi anni di studio. Tali contenuti disciplinari, durante il processo didattico-educativo, sono di nuovo "tradotti" dall'educatore nella forma pedagogicamente più efficace, ossia utilizzando strumenti didattici, vocabolari e sistemi simbolico-rappresentazionali diversi, per facilitare lo studente nel suo *iter* formativo in vista di certi obiettivi. In modo significativo, quello che il docente insegna diviene per gli allievi il "testo originale" da "tradurre".

5. Pensare ai contenuti disciplinari come a delle traduzioni si accorda con una prospettiva ermeneutica e costruttivista della conoscenza sia nella versione esternalista, contestualista e sociale, sia in quella che interpreta la conoscenza come qualcosa che si trova essenzialmente nella mente (sotto forma di rappresentazioni simbolico-proposizionali) e che è il frutto di un'acquisizione individuale più che sociale.

6. Nei suoi risvolti educativi il modello di pedagogia come traduzione propende per una prospettiva integrata alla maniera proposta da Bruner a proposito dei quattro modi di intendere la mente e l'educazione. Inoltre tale modello permette di pensare ai contenuti disciplinari come a dei *memi* (Dawkins e Dennett), e alla loro capacità di replicazione come a traduzioni; in tal modo è possibile recuperare e inserire nel modello i risultati delle scienze cognitive e della riflessione filosofica sulla mente (cfr. Cap. IV, soprattutto per ciò che concerne la *folk psychology,* gli *scripts* e i *frames*).

7. Uno dei problemi più rilevanti che il modello di pedagogia come traduzione si trova ad affrontare è il modo più corretto di pensare il rapporto tra "originale" e "traduzione" e di definire in cosa consiste la "trasposizione" del significato al variare delle modalità rappresentazionali, nel passaggio dal linguaggio interiore al linguaggio esteriore, nella parafrasi, nella traduzione interlinguistica e in quella intersemiotica (Jakobson). Il concetto stesso di "traduzione" sembra presupporre l'esistenza "metafisica" del significato come entità autonoma, indipendente e invariante, che può essere intenzionato, rappresentato ed espresso in modi diversi senza subire alterazioni (*platonismo semantico*). In questo senso i contenuti disciplinari e il rapporto insegnamento-apprendimento possono essere intesi come un trasferimento/costruzione, più o meno lineare, di "significati equivalenti".

8. Attraverso il riferimento alle teorie del significato e della traduzione di Wittgenstein, Quine, Vygotskij, Dryden, Jakobson, ma anche all'ermeneutica di Heidegger e Gadamer, si riafferma il principio dell'indeterminatezza del significato e della dipendenza di quest'ultimo dal contesto, dal codice, dal sistema simbolico-rappresetazionale e dalle "intelligenze" implicate (Gardner). In modo particolare vengono analizzati i concetti relativi alla traduzione letteraria e oggetto di un'indagine storico-teorica da parte di Steiner, di "parafrasi", di "imitazione" e di "fedeltà" al testo. Ciò permette di applicare questi stessi concetti ai contenuti disciplinari e di valutare in

che grado il "testo fonte" fornito dall'insegnante è stato parafrasato e imitato dagli studenti e in che senso questa "traduzione" rimane "fedele all'originale".

9. Secondo il modello di pedagogia come traduzione, l'attività educativa deve porsi il fine della "comprensione" (Gardner) e tale comprensione si configura nei termini di una "parafrasi" e/o "imitazione" dei contenuti (per lo più di tipo proposizionale e linguistico-simbolica) che l'insegnante fornisce e non di una mera ripetizione mnemonica di questi ultimi (perché la "perfetta equivalenza" al "testo fonte" risulta inutile ai fini della conoscenza). L'allievo dovrebbe essere in grado: a. di esprimere questi contenuti in modo personale sul piano linguistico (parafrasi o riformulazione); b. di risolvere problemi e situazioni inedite utilizzando le conoscenze apprese e/o applicando regole e "generalizzazioni simboliche" disciplinari in contesti diversi, lontani da quello "artificiale" di tipo scolastico (imitazione); c. di esprimere uno stesso contenuto utilizzando una pluralità di sistemi simbolici, di codici e di vocabolari in modo da coinvolgere varie e diverse intelligenze (trasmutazione).

10. Secondo Benjamin, sul piano letterario, il rapporto tra testo originale e traduzione non va considerato nei termini di "somiglianza" e/o dipendenza, quanto, piuttosto, si deve riconoscere che tra di essi viene a instaurarsi un rapporto di "vita". Sul piano pedagogico ciò significa che tutto ciò che costituisce l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento, quando viene interpretato-tradotto dagli allievi-traduttori, dà origine a una forma di vita autonoma, ossia ad un pensiero "incarnato", ad uno *stock* di conoscenze e significati (*memi*) che, pur essendo condiviso e costruito socialmente, è il prodotto di una acquisizione personale che si distingue dall'"originale", pur mantenendo con esso una sorta di "somiglianza di famiglia", in maniera analoga al rapporto "biologico" che lega un testo fonte alla sua traduzione.

11. Il rapporto tra "testo" e "metatesto", relativamente ai contenuti disciplinari oggetto dell'insegnamento-apprendimento, si connota per essere: ermeneutico, relativo ad un certo contesto storico-culturale, situato e soggetto a variazioni di significato. Tale rapporto "biologico", pur nell' indipendenza e autonomia dei due poli della relazione, determina un fenomeno di reciproco "accrescimento" della "traduzione" e dell'originale (Steiner).

12. Per ciò che concerne la pluralità dei sistemi simbolici e delle intelligenze che sono a fondamento delle possibili e alternative traduzioni delle conoscenze disciplinari

(punto 3, b.), occorre sottolineare che l'insegnante, se vuole essere didatticamente efficace, deve adattarsi all'età, al livello e ai prerequisiti degli allievi, attraverso: l'uso di esempi, la ripetizione di uno stesso concetto in forme verbali, simboliche e utilizzando intelligenze diverse, le esercitazioni individuali, i lavori di gruppo, ecc. In modo niente affatto metaforico, tutte queste attività sono "traduzioni" di "testi" volte a renderli "leggibili" agli allievi. Ciò comporta un'opera continua di selezione, "riformulazione", "parafrasi", "imitazione", "trasmutazione" dei contenuti disciplinari, che tenga conto in maniera meta-linguistica, meta-cognitiva e critica da un lato delle esigenze formative e del livello degli allievi, dall'altro della correttezza, completezza e complessità disciplinare, ossia della fedeltà e "adeguatezza" al testo.

13. L'insegnante nel tradurre i contenuti disciplinari deve saper mediare tra una eccessiva "semplificazione" e il "rispetto/fedeltà" della complessità disciplinare. Non c'è, infatti, educazione senza sforzo, né senza una traduzione accettabile dei contenuti disciplinari secondo le conoscenze, competenze e abilità degli studenti. In questo senso i concetti di *scaffolding* e di "zona di sviluppo prossimo" (Bruner, Vygotskij) possono essere intesi come operazioni traduttive e l'insegnante, essendo iperconnesso (*hub*), come un "diffusore" di "*memi*" che ne favorisce la "replicazione" nella mente degli studenti.

14. Tale processo traduttivo è transazionale (Dewey) e comporta una "restituzione" (Steiner): l'insegnante si trasforma nel rapporto educativo non meno degli allievi. Il senso critico e la riflessività epistemologica si sviluppano in maniera parallela e transazionale al progresso disciplinare e allo sviluppo cognitivo degli studenti. Ai livelli più alti della ricerca e della formazione del ricercatore, tale possibilità può concretizzarsi nell'introduzione di nuove "metafore" (Rorty) o può dare inizio a una "rivoluzione paradigmatica" (Kuhn). La traduzione, in questo caso, si configura come uno dei modi attraverso cui avviene il rinnovamento scientifico e culturale.

15. La traduzione dei contenuti disciplinari dell'insegnante è metacognitiva, riflessa, consapevole della "storia degli effetti" e "della coscienza della determinazione storica" (Gadamer), nello stesso tempo è contestuale, situata e cablata sulle capacità degli allievi e rivolta a specifici obiettivi didattici. Essa si connota come una riflessione sulla pratica e per la pratica educativa (Schon). Lo studente, invece, traduce "impulsivamente", in maniera diretta, inconsapevole; il suo scopo è l'apprendimento, ossia l'assimilazione dei

contenuti disciplinari, e il successo scolastico (la promozione, il voto). In questo processo l'allievo può progressivamente pervenire a una maggiore consapevolezza disciplinare, soprattutto se lo si pone davanti a problemi vitali e globali (Morin) e lo si abitua a confrontarsi con una pluralità di punti di vista, vocabolari e paradigmi al fine di svilupparne le capacità critiche, meta-cognitive e riflessive.

16. L'educazione può essere vista come il passaggio da una competenza traduttiva diretta e ingenua ad una critica e metateorica, da una forma puramente mnemonica e nozionistica di conoscenza disciplinare (una sorta di "fedeltà" riproduttiva e tautologica al testo) ad un autentico apprendimento che coniuga elementi creativi individuali con le nozioni apprese. Tale passaggio da una forma all'altra di "traduzione" è un processo sociale di co-costruzione di strumenti mentali che modificano e ristrutturano le possibilità funzionali della mente (Vygotskij, Bruner, Dennett).

17. La valutazione, anche per quanto riguarda il modello di pedagogia come traduzione (punto 3, c), è un concetto ampio e complesso. Essa funge da *trait d'union* con la teoria ed è lo strumento necessario per qualsiasi processo educativo che voglia costantemente confrontarsi con i risultati della sua azione e autocorreggersi ai fini dell'ottimizzazione dei processi didattici e formativi. Il processo valutativo, dipendendo da una serie di scelte circa i parametri, i sistemi di misura e i fini stessi della valutazione, non è affatto scevro da presupposti, pregiudizi e pericoli di distorsione (effetto alone, Pigmalione, Hawthorne); necessita, perciò, di un alto grado di "trasparenza" e "intersoggettività" circa le motivazioni dei giudizi e dei risultati e presenta una forte componente deontologica.

18. A tale proposito è importante sottolineare che l'insegnante non "trasmette" tanto nozioni, ma, dando indicazioni su come vanno letti e interpretati certi testi, applicate certe regole matematiche e risolti specifici problemi, fornisce queste stesse regole e griglie di valutazione ("esempi canonici di risoluzione" (Kuhn), paradigmi, *frames* e *scripts*). L'allievo, se vuole essere giudicato positivamente, deve adeguarsi a questo quadro paradigmatico e non può allontanarsi molto da quelli che sono i parametri interpretativi (e di conseguenza valutativi) forniti dall'insegnante. L'allievo impara in fretta a capire quali sono gli aspetti riguardo al contenuto, la forma, l'esposizione, ecc., che l'insegnante prende maggiormente in considerazione per esprimere la sua valutazione, e tenderà a concentrarsi su questi e a sottovalutare gli altri. Questo "*frame*",

con relativo “deuteroapprendimento” (Bateson), costituisce il “contesto” in cui il “testo” (la lezione, i contenuti disciplinari, ecc.) viene interpretato e “tradotto” .

19. Al fondo della valutazione, secondo il modello di pedagogia come traduzione, c’è proprio la convinzione che sia possibile distinguere tra una “buona” e una “cattiva traduzione” attraverso il confronto con una griglia di valutazione che permetta di giudicare la “fedeltà” e l’attinenza al testo fonte. Questi parametri di valutazione dovrebbero essere esplicitati e conosciuti dagli allievi prima di ogni prova. L’esito positivo di una prova si presenta nei termini di una “giusta mediazione” tra “fedeltà” e “innovazione” nei confronti del testo fonte e può essere rappresentata come una serie successiva di livelli da raggiungere che i vari tipi di verifiche sono in grado di “misurare”.

20. Le prove strutturate permettono di giudicare la capacità dello studente di riconoscere le parafrasi più attinenti al “testo”. In questo modo si valutano l’apprendimento e la memorizzazione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di una certa capacità critica, che sottende la possibilità di costruire dei criteri di preferibilità, ossia di riconoscimento paradigmatico e di *frames*. Quello che manca alle prove strutturate è un aspetto fondamentale che caratterizza ogni traduzione e che consiste nell’assenza quasi totale dell’aspetto poietico.

21. Le prove semistrutturate, impegnando lo studente nell’ interpretazione/ costruzione di una traduzione adeguata al (e del) testo/lezione (o di parte di esso), permettono di misurare/valutare le effettive capacità dell’allievo anche per ciò che concerne la “comprensione” e la rielaborazione personale dei contenuti disciplinari (parafrasi). Queste prove presentano una componente “restrittiva” che consente una misurazione/ valutazione intersoggettiva dei risultati della *performance*.

22. Le prove non strutturate possono essere interpretate come delle traduzioni libere, variazioni sul tema e “imitazioni”. Queste prove permettono di valutare gli elementi più creativi degli studenti e la loro capacità di appropriarsi veramente di ciò che hanno studiato. In questo caso, però, mancano dei criteri precisi di giudizio che non siano aleatori, problematici e fortemente soggettivi. Un quarto livello, non misurabile, sembra riguardare l’ambito della ricerca e le innovazioni vere e proprie nei termini di “rivoluzioni paradigmatiche” (Kuhn) e di “introduzione di nuove metafore” (Rorty).

Capitolo VII

ETICA E FINI EDUCATIVI SECONDO IL MODELLO DI PEDAGOGIA COME TRADUZIONE

In questo capitolo prenderò in esame le ***questioni etiche, axiologiche e deontologiche*** *che si legano e discendono dal modello di pedagogia come traduzione. Cercherò di mostrare, da un lato come questo modello permetta, pur nel senso* ***problematico*** *e "****debole****" tipico del* ***post-moderno****, di* ***optare razionalmente*** *per una serie* ***di valori-fini antropologici*** *(libertà, responsabilità, costruzione esistenziale) e* ***irenico-utopici*** *(pace, tolleranza, collaborazione) quale* ***guida*** *del* ***discorso pedagogico****; dall'altro mi impegnerò a far vedere come tutte le* ***categorie*** *principe del discorso pedagogico (formazione, cura, intenzionalità, persona), oltre ad essere volta per volta chiamate in causa, trovino una loro collocazione precisa all'interno del modello pedagogico come traduzione. Nello specifico sosterrò che il modello di pedagogia come traduzione ha una* ***forte valenza utopica*** *e deontologica che discende:* ***a****. dall'****imperativo etico****, insito nella traduzione, della* ***"fedeltà" al testo*** *(contenuti disciplinari),* ***b.*** *dal* ***rispetto*** *dell'****alterità*** *degli* ***allievi*** *(e delle loro specifiche modalità/capacità di apprendimento) che si concretizza nella forma del "****dono****", nel segno della* ***condivisione*** *e del "****patto****",* ***c.*** *dall'onorare il* ***contratto*** *con lo* ***Stato-committente****,* ***d.*** *dal* ***rispetto di sé stessi*** *e delle proprie* ***scelte*** *e* ***valori****. In modo particolare, all'interno del modello proposto, l'****utopia messianica*** *del superamento della dispersione delle lingue post-babeliche, della* ***perfetta traduzione*** *e dell'****assoluta comprensione*** *intersoggettiva, oltre a richiamare i concetti connessi di* ***ideologia*** *e* ***scienza****, consentirà di prendere in considerazione i* ***temi****,* ***contrapposti*** *e* ***complementari****, da un lato dell'****omologazione****, del "****dominio****" e del "****pensiero unico****", dall'altro dell'****emancipazione*** *e della* ***coscientizzazione*** *degli* ***oppressi****.*

1. Etica, categorie del discorso pedagogico e traduzione.

L'impresa traduttiva ha una intrinseca dimensione etico-pratica e il traduttore deve tenerne conto a diversi livelli. Prima di tutto, nei limiti del possibile, deve rispettare l'autore (e il testo) per ciò che concerne le sue "intenzioni" espressive, etiche, politiche, artistiche, pragmatiche, simboliche, semiotiche e le scelte formali, stilistiche, strutturali, semantiche. In secondo luogo ha delle responsabilità nei confronti del lettore e del pubblico che leggerà il testo tradotto, responsabilità che possono essere intese nei termini di un "patto" non scritto. Poi deve onorare, se c'è, il "contratto" con il committente e l'editore. Infine, ma non meno importante, deve rispettare sé stesso e le proprie scelte e valori.

Cominceremo con l'affrontare le ultime due questioni per poi dilungarci sulle prime due e, per questa via, sviluppare il discorso in modo da far emergere alcune riflessioni, a mio avviso di estremo interesse, che ci permetteranno di trovare al fondo del modello di pedagogia come traduzione gli stessi tre vettori individuati da Cambi come direttrici del discorso pedagogico e metateorico (utopia, scienza e ideologia).

L'insegnante deve rispettare il contratto che lo lega allo Stato. Lo Stato è il suo committente e il suo editore. Ciò significa che egli ha l'obbligo morale, fermo restante il riconoscimento della libertà dell'insegnamento, di rispettare i valori costituzionali patrimonio della collettività e ha il dovere di sensibilizzare gli allievi verso quei principi di convivenza e di rispetto reciproco e democratico che contraddistinguono la cultura occidentale cui appartiene. In senso affatto metaforico tra Stato e insegnante c'è un contratto che lega entrambi i contraenti a precisi doveri "istituzionali", professionali e deontologici.

L'osservazione, lecita, che sul piano professionale traduttore e insegnante sono tenuti in basso conto dalla società, in questo contesto non ha molta rilevanza. Entrambi sono comunque tenuti a rispettare il "contratto" che li vincola al loro editore e datore di lavoro. È pur vero, però, che traduttore e insegnante sono sottovalutati e sottostimati e dal punto di vista economico e da quello del riconoscimento dell'importanza della loro funzione che, invece, risulta fondamentale su molti piani diversi (per esempio per il successo o meno di un'opera di un determinato autore in un paese straniero, mentre nel caso dell'educazione per la realizzazione professionale e personale delle nuove generazioni). Ci si può chiedere quale sia il limite di tolleranza, ossia qual è il livello

minimo oltre il quale la libertà di insegnamento collima apertamente con le clausole del contratto. Immaginiamo una situazione tipo ideale: l'insegnante svolge il proprio lavoro con l'impegno dovuto, senza intenti destabilizzanti o truffaldini, e lo Stato, da parte sua, non avanza ingerenze eccessive sulla didattica, i programmi, l'organizzazione curricolare, l'appartenenza politica (religiosa, etnica, sesso, preferenze sessuali, ecc.) degli insegnanti. Anche date queste premesse la questione del livello di tolleranza resta.

Fino a che punto l'insegnante può allontanarsi e interpretare liberamente le clausole implicite o esplicite del contratto che lo legano allo Stato? Fino a che punto è lecito obbedire a uno Stato di cui non si condividono operato, valori, principi normativi, leggi?

Questa questione, ovviamente, richiama l'altra problematica etica concernente l'atteggiamento che dovrebbe tenere il traduttore nei confronti di un testo (o di un autore o di un committente) di cui non condivide le posizioni espresse (principi etici, valori, giudizi, concezioni politiche, ecc.) e che, anzi, risulta non solo inconciliabile con le sue convinzioni, ma che egli avverte come offensivo. Immaginiamo, ad esempio, un traduttore nero che debba tradurre un testo a favore della segregazione razziale; un ebreo che si confronti con un testo antisemita; una donna alle prese con un testo che sostiene la superiorità maschile; un attivista nell'ecologia che traduce un opuscolo sui benefici dell'energia nucleare, ecc. Sono tutti casi limite, ma rappresentativi e significativi, che impongono una riflessione seria anche in ambito pedagogico-educativo. L'insegnante che appartiene a una confessione religiosa ultraconservatrice, come (e in che modo) farà a spiegare Darwin? O le crociate? O la riforma protestante?

E l'insegnante omofobo (xenofobo, razzista, ecc.) come spiegherà i processi migratori, il colonialismo, la "psicometria" dei test di intelligenza, ecc.?

Sono questioni fondamentali cui non c'è una risposta definitiva e che si complicano ulteriormente quando chi insegna è assolutamente inconsapevole dei suoi pregiudizi o, peggio, è talmente convinto delle validità delle sue posizioni da non mettersi minimamente in discussione. A volte si possono creare dei disastri essendo totalmente in buona fede e cercando di operare per il meglio degli allievi. La clinica della formazione di Riccardo Massa, applicandosi anche alla formazione dei formatori, ha avuto il merito di cercare di "curare" e di far emergere anche questi rimossi e pregiudizi che condizionano pesantemente ogni attività formativa. Ma, in un certo senso, il

problema è riconducibile anche alla imprescindibilità dei presupposti e dei quadri teorici di riferimento che Kuhn ha enunciato e riassunto nel concetto di paradigma.

Gli atteggiamenti tipici sul piano psicologico nell'affrontare questioni etico-politiche e valoriali assolutamente distanti o, addirittura, contrari alle proprie convinzioni, oppure anche scomode da accettare come proprie, sono quelli del rifiuto, della negazione o dell'imposizione coatta. Decisamente minoritario resta il tentativo della mediazione e dell'apertura rivolto alla comprensione che, invece, è il principio etico insito in ogni tentativo di traduzione.

Sul piano pedagogico ed educativo tutta una serie di studi specifici, soprattutto di area marxista e francofortese, hanno già da tempo sottolineato i pericoli ideologici di un simile atteggiamento che, spesso, sfocia in pratiche educative inconciliabili con l'idea della formazione intesa come costruzione di sé, "coscientizzazione" e emancipazione per ridursi a pratica, antidemocratica, di addestramento, di socializzazione e di asservimento socio-economico ai modelli (etici, politici, economici, ecc.) precostituiti tipici della classe o gruppo dominante.

La scuola, così, da luogo primario di formazione, potenziamento e "liberazione" delle possibilità dell'individuo, diviene luogo di "assoggettamento ideologico", ossia luogo in cui è accettato un solo tipo di "linguaggio", in cui l'alterità e la pluralità dei codici e dei punti di vista è già considerato una violazione. È chiaro che il ruolo dell'insegnante è decisivo per ognuno di questi esiti alternativi ed è altrettanto evidente che egli si trova al centro tra le esigenze di "socializzazione" ed uniformazione degli allievi, che in qualche modo gli vengono richiesti dallo Stato, e le sue personali preferenze, che rappresentano altrettanti "vincoli" imposti agli allievi. Le possibili combinazioni tra questi vettori sono innumerevoli e non è possibile presentarne una panoramica. È invece fondamentale sottolineare come il modello della traduzione, presentandosi come attività meta-cognitiva e, in questo caso, meta-etica, attraverso il riconoscimento della pluralità dei linguaggi, la consapevolezza della relatività dei punti di vista e la mancanza di un meta-linguaggio assoluto, conduca l'insegnante ad essere cosciente della responsabilità che si associa al suo ruolo di guida e di formazione. Il che dovrebbe evitare i pericoli, da un lato dell'imposizione coatta e ideologica di una certa visione del mondo e principi etico-valoriali, dall'altro del rifiuto e della rimozione, più o meno consapevole, di alcuni contenuti disciplinari e/o teorie "scomode" che collimano

con quei presupposti. Ciò, ovviamente, garantendo l'assoluto diritto dell'insegnante ad avere una propria opinione e a continuare a sostenerla e difenderla, o anche, se si vuole, a diffonderla, senza però che ciò si risolva in un'operazione "mistificante" o ideologica, nel senso più degenere del termine.

Il discredito immotivato e aprioristico delle posizioni avverse, il non fornire in maniera completa o distorta le informazioni, la pretesa dogmatica di avere l'unica "versione autentica" di un "testo" (evento, disciplina, principi etici, valori, cultura, ecc.) senza darne ragioni o fornire argomentazioni e l'indisponibilità al confronto diretto con punti di vista alternativi sono i tarli della "cattiva traduzione" come della "cattiva educazione".

Già da molti anni, ad esempio, la ricerca nell'ambito dell'intercultura ha rilevato come in Italia sussistano delle vere e proprie "rimozioni storiche" che non permettono di valutare serenamente e criticamente il nostro passato e, quindi, il nostro presente, né di affrontare in maniera non pregiudiziale il fenomeno migratorio che coinvolge direttamente il nostro Paese (soprattutto in quest'ultimo quarto di secolo).

Parlare di "rimozioni" è già indicativo delle cause prettamente psicologiche inconsce che si situano sia su un piano individuale sia su quello collettivo. L'uso del termine psicoanalitico, infatti, evidenzia la traumaticità e la non accettazione del nostro passato recente, che rischia di avere un effetto dirompente sul piano della nostra rappresentazione collettiva e la cui rimozione incide pesantemente sulla stessa possibilità di risolvere i pressanti problemi dell'attualità senza farsi guidare da giudizi emotivi, ideologici e di irrazionale chiusura. Sono tre le grandi rimozioni storiche che ci riguardano: l'emigrazione, il colonialismo e le leggi razziali[178]. Sul piano della

[178] L'emigrazione italiana, cominciata a fine Ottocento, raggiunse durante l'età giolittiana (1900-1914) il numero esorbitante di cinquecentomila partenze all'anno, fenomeno che continuò, sia pure in modo più contenuto, per lo meno fino agli anni Sessanta del Novecento. Si calcola che vivano oggi fuori dall'Italia circa sessantamilioni di persone di origine italiana, ossia un numero equivalente all'attuale popolazione italiana. Per non parlare, poi, dell'emigrazione interna dal nord al sud del Paese, che nel secondo dopoguerra coinvolse diecimilioni di persone. Gli italiani furono oggetto di pesanti discriminazioni in tutti i Paesi in cui emigrarono (USA, Argentina, Germania, Francia, ecc.) e uguale sorte toccò ai nostri connazionali del sud che si spostarono nel nord Italia. Furono sottoposti a condizioni di vita miserrime, sfruttati come manodopera e sottopagati, considerati inferiori, anche dal punto di vista cognitivo e razziale, ritenuti costitutivamente violenti ed infidi, culturalmente predisposti al furto e a comportamenti antisociali. Le imprese coloniali italiane in Libia, Eritrea, Somalia ed Etiopia, sotto i governi della sinistra storica, prima, di Giolitti e del fascismo, poi, non furono molto diverse da quelle inglesi, francesi o belga per brutalità, uso delle armi, eccidi compiuti, sfruttamento economico e motivazioni razziali addotte. Del resto il modo in cui si è giunti all'unità italiana e mediante i quali si è cercato di "unificare" il Paese ha assunto, in certi frangenti, la forma di un vero e proprio colonialismo del nord nei confronti del sud. La

consapevolezza storica collettiva, ma anche in ambito pedagogico e educativo, di solito questi eventi sono sottovalutati o negati, più spesso si cercano e si trovano delle giustificazioni che fungono da vere e proprie autoassoluzioni. Il tentativo più o meno cosciente, rilevabile anche dalla relativa scarsità di studi accademici specifici su questi argomenti, si connette all'esigenza psicologica, individuale e collettiva, di evitare sensi di colpa e responsabilità nei confronti degli immigrati. Sensi di colpa e di responsabilità che deriverebbero da una valutazione etico-critica (oltre che emotiva) del nostro passato che è, contemporaneamente, di emigrazione e di potenza coloniale.

Solo attraverso questo processo di recupero del rimosso è possibile pensare a un tentativo serio, attraverso opportune strategie socio-politiche e educative, di rimediare in qualche modo allo stato di indigenza e di sfruttamento degli immigrati, a cui invece, in una tipica inversione psicoanalitica, si attribuiscono tutte le responsabilità dei mali del Paese. In maniera analoga lo scarso sviluppo economico del sud e la presenza massiccia della criminalità organizzata viene attribuita all'inerzia e al lassismo degli abitanti mentre si trascurano del tutto le determinanti storiche che hanno causato e aggravato la divisione nord/sud. Stesso discorso, infine, coinvolge il problema del rigurgito xenofobo e razzista che il nostro Paese sta vivendo e che tuttavia assume forme di intolleranza non esplicita, quindi anche più sfuggente e ambigua, che pur partendo dal riconoscimento quasi universale del "siamo tutti uguali" o dell' "io non sono razzista" prosegue, di solito, con un "però" che va a individuare una serie di eccezioni etniche, culturali, religiose, epidermiche, sociali, ecc., tali da sottendere e implicare un razzismo di sostanza. Queste problematiche, e molte altre che si potrebbero citare, sono direttamente connesse all'attualità pedagogico-educativa e, attraverso il ricorso a un modello pedagogico come traduzione, possono essere ripensate nei termini della pluralità e della consapevolezza critica.

La traduzione e l'educazione, infatti, nella loro *intentio* costitutiva, richiedono sempre un atteggiamento critico, metateorico e ermeneutico che, per non ridurre tutto a un mero processo ideologico di assorbimento e di eliminazione del diverso, comporta il rispetto delle differenze e dell'originario *telos* rivolto alla comprensione. Queste

---

lotta al brigantaggio e l'istituzione delle leggi Pica (1861-64), ad esempio, evidenziano un atteggiamento non dissimile da quello che un paese coloniale riserva alla colonia. L'ultima rimozione concerne la promulgazione delle leggi razziali nel 1938, ma anche l'antisemitismo e il razzismo che anche in anni precedenti hanno afflitto il nostro Paese.

considerazioni sulla traduzione, volte a sottolinearne l'assetto critico, la dimensione metateorica ed etica, si legano a quelle già svolte nei capitoli precedenti riguardo la necessità riscontrata da Rorty (e dal post-moderno in genere) di relativizzare gli assoluti attraverso il riconoscimento della contingenza, dell'ironia e della solidarietà. Questa soluzione, sempre nella consapevolezza che anch'essa non sfugge all'assetto problematico della contingenza e della relatività, è fatta propria, e in modo essenziale, anche dal modello della traduzione, ma ciò sarà più evidente nelle pagine seguenti.

Ora, infatti, prenderemo in esame le altre due direttrici etiche individuate all'inizio del paragrafo, ossia quella che impegna il traduttore al rispetto dell'autore e del testo e quella, invece, che lo lega, in una sorta di "patto sociale" nel senso della "solidarietà", della "condivisione" e del "dono", ai lettori. Di queste due, come avvenuto con le precedenti, si considereranno le ricadute pedagogiche e, soprattutto, si passerà all'esame delle categorie di utopia, scienza e ideologia, ma anche di cura, intenzionalità e formazione, quali direttrici del discorso pedagogico nell'ambito del modello della traduzione. Tale tentativo sarà svolto in chiave problematica e critica nello spirito e nell'impostazione tipica del discorso "debole" che connota l'atteggiamento post-moderno.

Il "traduttore" ha la responsabilità di "rappresentare fedelmente" il testo senza stravolgerlo. Per fare ciò deve impegnarsi in una lettura approfondita, in una ricerca filologico-semantica che tenga conto del contesto culturale, storico-sociale, della storia della critica e delle diverse traduzioni che sono state fatte del testo. Compiute tutte queste operazioni il traduttore arriva ad una comprensione profonda dell'opera originale; nel linguaggio di Gadamer egli ha raggiunto una "fusione di orizzonti" tra il suo tempo e quello dell'opera tradotta, tra l'autore e se stesso. Proprio a questo punto, quando egli non ha più bisogno per se stesso di immergersi nell'originale, alla fine della ricerca del senso ermeneutico autentico del testo, il suo compito, esito di una decisione, è di tornare indietro e di impegnarsi in una faticosa impresa traduttiva. La traduzione, infatti, è qualcosa che inizia dopo queste fasi "preliminari" di comprensione. Il paradosso è che il traduttore a questo punto non avrebbe bisogno di tradurre. La traduzione è qualcosa che egli fa per altri, non per sé stesso. Come nel mito platonico della caverna, lo schiavo che ha potuto vedere il mondo esterno (le idee) torna a liberare i suoi compagni rimasti nelle tenebre (il mondo sensibile della *doxa*), così il traduttore

torna nel contesto linguistico di partenza per riportare il testo in quella lingua e permettere ai suoi compagni di leggerlo e apprezzarne il valore storico, artistico-letterario o tecnico-informativo.

Questa impresa ha una valenza etica profonda. Il senso è quello di rendere disponibile ad altri ciò che altrimenti sarebbe loro precluso. Preme sottolineare, anche se di passaggio, come questo impegno etico faccia sì che la traduzione, intesa anche solo come attività specialistica e professionale, si qualifichi per una forte e chiara connotazione pedagogica che mira espressamente alla "formazione" del pubblico attraverso la più ampia diffusione delle opere originali, superando gli steccati linguistici, culturali e storici. Già in questo intento c'è un modo "illuministico" e "democratico" di intendere la conoscenza, che si qualifica quale impegno per rendere disponibile "a tutti" ciò che altrimenti sarebbe negato o riservato a un gruppo elitario di persone, le sole ad aver le competenze, conoscenze e abilità richieste.

L'esempio più calzante, in questo senso, è la traduzione della Bibbia in tedesco (1534). L'impresa di Martin Lutero (1483-1546), almeno in teoria, diede a "tutti" i credenti di lingua tedesca la possibilità di interpretare in maniera autonoma il testo sacro e di svincolarsi dall'autorità delle gerarchie ecclesiastiche. Da questo episodio, per la prima volta nella storia, è nata l'esigenza per i Paesi protestanti di impegnarsi in un'attiva e impegnativa "politica educativa" e scolastica che rendesse capaci i cittadini/credenti di leggere in tedesco la Bibbia.

In un certo senso l'esigenza moderna dell'istruzione di massa, tanto caldeggiata da Lutero, e i primi problemi connessi a quest'impresa si legano a una traduzione. In ogni caso nella traduzione, tornando alle considerazioni etiche, vi è senza dubbio presente e implicata l'idea del "dono" e tutta una serie di valori positivi che si connettono ai principi democratici e comunitari della "condivisione" e della "convivialità" (così ben espressi da I. Illich nel suo saggio[179]). Nello stesso tempo, però, c'è un aspetto "coloniale" di dominio che si lega al "possesso". Superare l'alterità linguistica, storica e culturale per riportare nella propria lingua il trofeo dell'opera tradotta e renderla disponibile ad altri è un'operazione che si fonda sul presupposto/necessità che sia possibile eliminare e annullare l'alterità stessa (linguistica, culturale, storica, ecc.) per ridurre tutto a un'unità conciliante e alla propria lingua, cultura, tempo, paradigma, ecc..

[179]I. Illich, *La convivialità,* 1973; scaricabile dal sito:
http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Convivialit%C3%A0/convivialit%C3%A0.htm

Qui, lo si è già detto, si intrecciano diverse esigenze. La traduzione infatti segue scopi contrastanti. Si deve rimanere fedeli all'opera originale anche a costo di risultare oscuri e richiedere uno sforzo notevole al lettore, oppure bisogna addomesticare il testo, rendendolo stilisticamente piacevole e conforme alle esigenze della lingua di arrivo del pubblico medio dei lettori?

Le risposte possibili sono numerose e si collocano tra i due estremi menzionati: da un lato l'ideale dell'assoluta fedeltà all'originale e all'autore, costi quel che costi, dall'altro l'addomesticamento dell'opera per renderla fruibile a un vasto pubblico. Sul piano educativo, lo si è visto, le cose non stanno in maniera diversa. L'insegnante ha già compiuto il suo *iter* formativo, egli è già in "possesso" dei contenuti disciplinari, ha già realizzato per se stesso una traduzione/interpretazione di essi. Il suo impegno si rivolge alle giovani menti per aprire loro nuovi orizzonti di senso e rendere disponibili conoscenze, strumenti concettuali e simbolico-linguistici che altrimenti sarebbero loro preclusi o di difficile acquisizione. Tali conoscenze, poi, sono le fondamenta, *sine qua non,* su cui produrre lo stesso cambiamento cognitivo, esistenziale, sociale, politico, ecc.

Egli svolge il suo lavoro cercando di "mediare" e rappresentare i contenuti disciplinari secondo molteplici registri linguistici, codici, sistemi simbolici, ecc.: lo fa per adeguarsi al livello degli allievi e nello stesso tempo cerca, progressivamente, di elevare questo livello per rimanere più fedele alla complessità simbolico-linguistica di questi stessi contenuti. Sta alla responsabilità dell'insegnante e all'impegno degli allievi realizzare un giusto equilibrio tra esigenze di "fedeltà al testo" e di comunicabilità agli allievi. La scelta della fedeltà estrema al testo vede il prevalere delle esigenze etiche che fanno capo a una visione magistrocentrica ed elitaria della cultura; mentre una eccessiva banalizzazione dei contenuti disciplinari per venire incontro alle scarse competenze degli allievi tradisce lo scopo della formazione culturale. In entrambi questi estremi, e nelle possibilità intermedie, insegnante e allievi si trovano comunque impegnati in difficili scelte etiche che si legano ai valori della cura, della condivisione, della collaborazione, del dono, della convivialità, dell'ospitalità, del rispetto, dell'impegno e dello sforzo per realizzarsi.

L'"intenzione" dell'insegnante è rivolta alla "cura" degli allievi che devono formarsi, ma per fare ciò è richiesto loro impegno, rispetto e sforzo. La "cura" dell'insegnante è rivolta a rendere intellegibili le conoscenze e, tramite questo

strumento, a fare tutto ciò che è possibile per favorire la crescita spirituale, cognitiva, emotiva dell'allievo, assolvendo, così, nella maniera più opportuna al proprio ruolo di guida.

"Intenzionalità" e "cura" sono continuamente implicate nell'atto traduttivo che impegna l'insegnante nel suo "agire comunicativo" rivolto a rendere comprensibili, in un determinato contesto storico-culturale-sociale e in una data situazione, i contenuti disciplinari, al rispetto della complessità, rigore e valore "oggettivo" di questi contenuti e, nello stesso tempo, rivolto alla formazione della persona per questo tramite. La formazione dell'allievo, sin nel suo esito e obiettivo ultimo che consiste nell'autoformazione e nel raggiungimento dell'autonomia, passa attraverso il *medium* dell'insegnante che, connettendo l'allievo con le acquisizioni culturali fondamentali (sia in senso "mondiale" sia in senso, più specifico e ristretto, storico-nazionale) e traducendole, le rende disponibili, le "dona" e le condivide con lui.

La nozione di "fedeltà" al testo implica necessariamente quella di "infedeltà" e la possibilità di manipolarlo arbitrariamente e/o volontariamente. Basti ricordare un motto comune che si lega (e per certi versi descrive efficacemente) alla professione del traduttore e che recita: "traduttore traditore". A tale proposito lo scrittore e critico letterario Milan Kundera (1929) ne "*I testamenti traditi"* paragona il "tradimento" delle ultime volontà dei defunti con il "tradimento" che il traduttore, ogni qual volta stabilisce arbitrariamente di "modificare" il testo originale, compie nei confronti della memoria e delle intenzioni dell'autore. Franz Kafka (1883-1924), ad esempio, nel suo testamento chiese espressamente che le sue opere incompiute venissero bruciate. Il suo amico fraterno Max Brod non rispettò il testamento e pubblicò tutto il materiale inedito cui lo scrittore stava lavorando. Un traduttore che, si chiede Kundera, traducendo Kafka, cambiasse arbitrariamente le parole del testo originale per rispettare certi canoni estetici "convenzionali" (cosa che avviene di frequente, lamenta Kundera, e per tutti gli autori) non tradisce allo stesso modo la memoria e la volontà dell'autore?

Modificare un'opera letteraria non significa forse tradire la memoria, il "testamento" e il lascito dell'autore?

Egli non ha forse il diritto di essere giudicato sulla base delle proprie scelte stilistiche e linguistiche? [180]

[180] Confronta in: M. Kundera, *I testamenti traditi*, Milano, Adelphi, 2001, pag. 242-267.

Queste "manipolazioni" discendono, fino a un certo punto, dall'impresa ermeneutico/traduttiva stessa che, come si è visto, non ha a che fare con un significato "dato" una volta per tutte e non è indifferente alle modalità "espressive" e "simboliche" impiegate. Infatti il "contenuto" e la "forma" sono indistricabilmente congiunti, perciò il vocabolario e la rappresentazione linguistico-simbolica intervengono pesantemente a modificare il "contenuto stesso". Come si è già detto, poi, il traduttore nel suo lavoro segue certi scopi e intenzioni che intervengono pesantemente nel determinare i caratteri della realizzazione finale. Allo stesso tempo il traduttore non può prescindere da certi canoni paradigmatici che lo condizionano pesantemente su molteplici aspetti formali e stilistici.

La stessa nozione di "buona traduzione", canone normativo-prescrittivo del lavoro di traduzione, è il risultato di presupposti teorico/pratici che, come i paradigmi di Kuhn, si impongono durante lo stesso processo formativo e la pratica effettiva del traduttore. Le determinanti storico-culturali e linguistiche, ugualmente, legano il traduttore a una certa prospettiva interpretativa, a una visione del mondo e a una serie di pregiudizi che, più o meno consapevoli, sono ineliminabili.

Che le cose stanno così anche in ambito pedagogico (e soprattutto educativo), a mio avviso, è altrettanto evidente e nel corso di questo lavoro si è cercato in vari modi di descrivere e connettere queste problematiche e temi specifici, da un lato all'epistemologia dei paradigmi di Kuhn, dall'altro alle teorie ermeneutiche di Heidegger e Gadamer, a quelle analitiche e post-analitiche di Quine, Goodman e Rorty, ma anche alla pedagogia critica, alla metateoria di Cambi con i nessi tra ideologia, utopia e scienza, alla clinica della formazione di Massa, ecc. Non è necessario, quindi, spiegare ulteriormente in che senso i paradigmi, i "pregiudizi" ideologici, le assunzioni acritiche, ecc., condizionano la riflessione pedagogica e la pratica educativa. In questa sede, piuttosto, preme sottolineare come tali questioni abbiano dei corrispettivi identici nel processo traduttivo e come ciò si leghi ad analoghe questioni etico-valoriali.

L'insegnante ha costantemente su di sé la responsabilità di non tradire il valore intrinseco delle conoscenze che si trova a insegnare, non importa in questo caso se il valore sia solo relativo alla "cultura" di appartenenza o risieda, piuttosto, nell'"oggettività" e "verità" di queste conoscenze. Nello stesso tempo, essendo il suo ruolo quello di tramite e di guida, egli deve "trasformare" e "manipolare" queste

conoscenze per renderle adatte al suo "pubblico". Questa operazione è assolutamente legittima e necessaria, funzionale all'*intentio* educativa, ma richiede un certo grado di consapevolezza critica e di rispetto. Il rispetto è nei confronti dell'alterità e degli allievi e dei contenuti dell'insegnamento. Nell'impresa pedagogico-educativa e nella traduzione c'è un confronto costante con l'alterità, con la differenza, con la distanza (temporale, spaziale, storica, antropologica, relazionale-comunicativa, intersoggettiva, intrasoggettiva, psicologica, ecc.) che va superata, ma che non può essere annullata; anzi ogni tentativo in tal senso è un'operazione marcatamente ideologica, ingannevole e mistificatoria.

Un'impresa educativa onesta deve partire dal presupposto che ogni allievo è un *unicum* con sue caratteristiche, intenzioni, presupposti e che l'insegnamento come impresa formativa e "cura" della persona ha come fine l'autonomia e la capacità dell'allievo a "fare da sé". Nel senso del modello della traduzione ciò significa rendere capace l'allievo di "interpretare/tradurre" per conto proprio. Nello stesso tempo il rispetto è dovuto a quel *corpus* di conoscenze disciplinari che, costituendo le più alte conquiste dell'umanità di ogni tempo e la nostra specifica tradizione culturale, non possono essere stravolte o ignorate.

Non sono perciò assolutamente giustificabili sul piano deontologico imprese di aperta mistificazione dei contenuti disciplinari, come non sono giustificabili "traduzioni" che tradiscano arbitrariamente un'opera letteraria. L'ideologismo, in tutte le sue forme, tradisce lo spirito stesso dell'insegnamento come apertura e costruzione di senso e come opera critica di "coscientizzazione" ed emancipazione. Queste considerazioni sono valide sia sul piano educativo-didattico, per ciò che concerne il processo effettivo di insegnamento-apprendimento, sia su quello più marcatamente teorico e teoretico che coinvolge la riflessione pedagogica.

La traduzione come impegno etico rivolto alla comprensione reciproca, pur nel mantenimento delle proprie posizioni, è alla costante ricerca del superamento dell'alterità, non nel senso di un suo annichilimento per ridurre tutto *ad unum*, ma quale riconoscimento della differenza stessa attraverso la possibilità della condivisione, della solidarietà e del dono. L'obiettivo utopico della traduzione è l'assoluta trasparenza delle lingue e la reciproca comprensione senza possibilità di inganno. All'origine del moto traduttivo, ovviamente, c'è l'intenzione di comprendersi vicendevolmente. È meno

ovvio accorgersi che questo stesso ideale di assoluta trasparenza nasconde un principio antidemocratico di dominio e assoggettamento/riduzione a uno.

Se tutto fosse comunicabile, se non ci fosse spazio per l'indeterminato, l'ambiguo, il metaforico, l'inganno, la maschera, il *non-sense* verrebbe compromessa la stessa identità personale. Se la coscienza, infatti, è la conseguenza della nostra essenza simbolico-linguistica e i caratteri idiosincratici si connettono alla nostra capacità/possibilità di utilizzare in maniera "privata" il linguaggio (nonostante le critiche e le obiezioni di Wittgenstein sulla possibilità stessa di un linguaggio autenticamente privato o "idioletto"), allora questa assoluta trasparenza rappresenterebbe la perdita dell'individualità e dell'autonomia. Si ricordi Rorty: la ricerca dell'autonomia è sottesa all'invenzione/introduzione di nuove metafore e paradigmi; ma se tutto è socializzato, trasparente e immediatamente comprensibile, anche la possibilità dell'innovazione simbolico-linguistica e paradigmatica ne sarebbe compromessa.

Vygotskij, da parte sua, propone una concezione "evolutiva" e "socializzata" del pensiero e del linguaggio, ma le sue conclusioni non sono affatto diverse. Secondo Vygotskij, all'inizio pensiero e linguaggio hanno origini e funzioni distinte, solo a un certo punto esse si incrociano sul piano filogenetico con l'uomo e su quello ontogenetico intorno ai due anni. Proprio questa distinzione permette a Vygotskij di considerare le diverse funzioni del linguaggio. La funzione primaria, sul piano sociale del gruppo, è la comunicazione ma, si affretta a precisare Vygotskij, la comunicazione avviene a diversi livelli e spesso non implica nessuna "intenzione" (in senso fenomenologico) o concettualizzazione.

Il linguaggio è primariamente sociale e socializzato perché non è né concettuale né intenzionale, ma ha solo una valenza comunicativa di interazione tra i membri del gruppo (funzione tipica anche di altre specie animali). Solo verso i due anni inizia una fase di interazione pensiero/linguaggio che trasforma profondamente le due funzioni mentali potenziandole entrambe e producendo qualcosa di nuovo, ossia un pensiero linguistico, intenzionale e concettuale. I segni linguistici, solo in quel momento, divengono strumenti della mente e ristrutturano completamente il suo assetto funzionale. La fase del linguaggio egocentrico, sostiene Vygotskij, è la dimostrazione di questa progressiva interiorizzazione del segno che, nella sua forma completa, porterà a

forme completamente intra-psichiche e autonome di cognizione. Il linguaggio interiore, ossia il pensiero-linguistico, guida il comportamento, costruisce e "intenziona" i concetti, ma è anche la sede più autentica della nostra individualità. In maniera sorprendente la teoria storico-culturale di Vygotskij, pur sottolineando l'origine sociale dell'uso del segno e i profondi condizionamenti storico-culturali e sociali, riconosce il valore più vero dell'individuo e della sua persona nella capacità di sviluppare e costruire per proprio conto o, meglio, in collaborazione con altri, un sistema simbolico-semantico unico, non riducibile ad altri. C'è sempre uno scarto, dice Vygotskij, tra il linguaggio e il significato pubblico e quello privato e questo scarto costituisce la nostra individualità coscienziale più profonda.

Nello stesso tempo questo stato di cose, dal nostro punto di vista, costituisce il presupposto della traduzione nelle sue diverse forme sia nel passaggio da forme intra-psichiche a quelle iter-psichiche, sia nel senso della riformulazione linguistica, della traduzione interlinguistica e della trasmutazione (Jakobson). Steiner propende per una posizione analoga che sottolinea il rapporto dialettico esistente tra dimensione sociale e individuale del linguaggio e, quindi, della necessità della traduzione in ogni processo linguistico e comunicativo. È avvilente, sostiene Steiner, sentire dentro di sé un forte sentimento di odio, di amore, di disprezzo, ecc., e avere per esprimerlo dei luoghi comuni noti a tutti. Come si fa a dire a una persona "ti amo" senza cadere nella banalità più trita che uniforma il singolo alla totalità?

La poesia contemporanea assume così i connotati di una lotta contro il linguaggio, diviene ermetica, criptica, predilige ardite metafore e il *non-sense* perché non vi è peccato più grande per un poeta che essere "trasparente" e immediatamente comprensibile. Le cose stanno in maniera affatto diversa per ciò che concerne l'intento denotativo e nomologico del discorso scientifico in cui, anzi, la chiarezza, la trasparenza, la ricerca dell'"oggettività" e dell'invarianza di significato sono fini in sé. Non è un caso che uno dei miti che ha percorso l'Occidente sia proprio quello della ricerca della "lingua perfetta". Le varianti sono innumerevoli e si va dalla ricerca della lingua originaria (individuata talvolta nell'ebraico) coincidente con la lingua divina prima di Babele (un po' come sostenuto da Benjamin) alla costruzione di "lingue artificiali" capaci di superare le barriere linguistiche e le differenze storico-culturali per dire tutto chiaramente e senza ambiguità. Quest'ultimo tentativo ha dato vita, da un lato

alla costruzione di lingue che, per quanto artificiali, sono state costruite a imitazione di quelle naturali, come *l'esperanto*, dall'altro all'ideazione di linguaggi formalizzati fondati sui principi del calcolo razionale, come nella logica simbolica. Nel caso della logica l'obiettivo era (almeno nelle intenzioni dei precursori quali Lullo, Leibniz e Boole) quello di costruire una sorta di meta-linguaggio assoluto, una *clavis universalis* che, riducendo il linguaggio e il pensiero a calcolo, permettesse in ogni situazione di concludere necessariamente, in maniera chiara e non ambigua, ogni processo decisionale. Recentemente il "fisicalismo", le posizioni scientiste e riduzioniste perseguono un ideale simile; invece sul piano linguistico e della filosofia della mente posizioni come quella di Chomsky e di Fodor vanno alla ricerca di universali grammaticali che, in ultima analisi, però, sembrano collocarsi su un piano biologico-genetico (e identificarsi con specifici moduli cerebrali), piuttosto che su un piano simbolico di "struttura linguistica profonda".

Allo stesso modo, se si prende in considerazione la "storia della traduzione", ci si accorge, in assoluta analogia con l'evoluzione storica della pedagogia[181], che ci sono stati dei momenti (tra gli anni '50 e '70 del Novecento) in cui la traduzione ha voluto presentarsi come "scienza" e calcolo algoritmico in grado di giungere attraverso un numero finito i passi formalizzabili all'"equivalenza" di significato tra originale e traduzione. In una fase successiva a questa utopia scientista i "*Translation Studies*", anche sotto l'influsso del decostruzionismo di Derrida e sempre in coincidenza e analogia con quanto accadeva nel frattempo in pedagogia con gli studi sull'ideologia di matrice marxista/francofortese e critica, hanno inteso la traduzione come opera di mediazione culturale complessa, problematica e aleatoria che si confronta sempre, oltre che con questioni meramente linguistiche e tecniche, con la dimensione ideologica. In questo senso il compito del traduttore diviene quello di "mediare" tra differenti visioni del mondo e si volge alla ricerca di un linguaggio comune, non scevro da pregiudizi intrinseci (impresa di cui si riconosce l'impossibilità teorica e pragmatica), ma almeno consapevole dei quadri paradigmatici di riferimento, delle scelte "culturali", etiche, politiche, sociali, pragmatiche, ecc.

Al di là di queste considerazioni storiche, tuttavia, questa ampia digressione è servita a mettere in evidenza, all'interno della riflessione sulla traduzione, la questione

[181] Cfr. in: *Appendice VI;* l'ipotesi/tentativo di presentare nelle sue linee essenziali una ricostruzione storica comparata della traduzione e della pedagogia.

delle tre direttrici e vettori metateorici della pedagogia, ossia la scienza, l'utopia e l'ideologia che caratterizzano anche la traduzione. L'utopia della perfetta comprensione e trasparenza delle lingue, infatti, da un lato si interseca (e a volte si sovrappone) con la questione della traduzione come scienza e, dall'altro con il riconoscimento dell'ideologia, sottesa in ogni traduzione, che impedisce un'autentica realizzazione dell'utopia.

Il gioco dei rimandi dei tre parametri, qualunque vettore si scelga come inizio, segue lo stesso circolo critico-ermeneutico che contraddistingue la pedagogia. Seppure molto superficialmente, infatti, abbiamo potuto vedere i nessi che legano questo ideale utopico, da un lato alla tradizione religiosa dell'Occidente con Benjamin, nella forma messianica di una lingua perfetta capace di redimerci dall'incomprensione reciproca cui ci ha condannato l'arroganza di Babele, dall'altro alla variante scientista e logicista di questo stesso ideale e, infine, con le possibili manipolazioni ideologiche che la traduzione consente. Le tre direttrici metateoriche del discorso pedagogico evidenziate da Cambi, non solo perciò si ritrovano nel modello pedagogico della traduzione ma assumono una intrinseca connotazione etica, axiologica e deontologica.

A questo punto siamo in grado di valutare in maniera un po' più critica la valenza utopica dell'ideale della "perfetta equivalenza" e comprensione sia nella sua forma interlinguistica sia in quella intralinguistica, intrapsichica e interpsichica. Questa utopia contiene l'ideale positivo della comunanza e comunione tra i popoli attraverso il superamento e l'eliminazione dei mali del mondo derivanti dall'inganno e dalla mistificazione e, contemporaneamente, ma in senso completamente opposto e negativo, la componente nullificante che riduce il particolare al generale, l'individuo alla massa.

La dimensione utopica della traduzione si connette alla ricerca di una via per fondare i rapporti interpersonali sulla perfetta comprensione, sull'accordo, sulla rinuncia all'inganno e alla finzione e presuppone che sia possibile, in un futuro indeterminabile, un nuovo legame, un nuovo patto sociale tra uomo e uomo (o, anche, tra uomo e Dio). Gli ideali pedagogici della "pansofia", della "panpedia", della formazione integrale e onnilaterale, di "insegnare tutto a tutti" escono potenziati da questa prospettiva che si fonda sulla possibilità della perfetta trasmissibilità del senso, sulla razionalità intrinseca di ogni individuo e sull'uniformità di giudizio che accomuna tutti gli esseri umani. Allo stesso tempo, però, questa utopia, presentandosi nei termini di una trasparenza assoluta

capace di nullificare l'alterità e la differenza (linguistica, culturale, temporale, individuale, ecc.), finisce per assumere i connotati di una rinuncia all'espressione emotiva, all'ambiguità/complessità dei sentimenti, ma anche alla propria individualità personale (maschera) e alla propria autonomia. Di fatto il diritto/dovere che impegna ciascuno di noi a "dare e costruire senso in altro modo", di introdurre nuove metafore finisce per essere negato. Mentre gli spettri del dogmatismo, del pensiero unico imposto con la forza appaiono giustificati razionalmente.

Si pensi a Rousseau, uno dei padri della pedagogia moderna, secondo il quale la civiltà, la tecnica, le arti ma, soprattutto, il linguaggio sono i veri responsabili della menzogna che domina e regola i rapporti interpersonali. Il linguaggio, in particolar modo nella sua forma sofisticata, affettata, convenzionale, "ben educata" e ligia al galateo delle buone maniere tipica dei salotti bene, fa dell'occultamento, del tradimento, della dissimulazione e dell'inganno un'arte socialmente apprezzata, mentre nello stato ferino di natura gli uomini, pur nella loro rozzezza, barbarie e inciviltà, essendo incapaci di mentire e dissimulare alcunché, erano onesti, puri e forse anche felici, perché immersi in un eterno presente e incapaci di "previsioni" e progetti a lungo termine.

Secondo Rousseau le possibili vie d'uscita dalla corruzione dei costumi e dai mali della disuguaglianza sociale risiedono essenzialmente nella politica, con il "contratto sociale", e nell'educazione. In altri termini, e paradossalmente, la redenzione dell'uomo diviene possibile proprio facendo affidamento su quegli stessi elementi "artificiali" (sia pure attraverso una loro revisione completa e un relativo potenziamento) che ne hanno determinato la caduta e la corruzione, a cominciare da un nuovo modo di "comprendersi" e di relazionarsi. Andando oltre Rousseau, infatti, si può affermare che ogni riedizione del "contratto sociale" che valga a sottomettere tutti i contraenti alla comune "volontà generale" e, quindi, a realizzare un'autentica uguaglianza tra i cittadini, sottintende che tutti giochino e comprendano lo stesso gioco linguistico normativo/prescrittivo[182].

[182] Confronta in: J-J. Rousseau, *Discorso sulle scienze e sulle arti,* Milano, Bur, 1997; *Discorso sull'origine e i fondamenti della diseguaglianza fra gli uomini,* Milano, Feltrinelli, 2001; *Il contratto sociale*, Feltrinelli, 2008; *Emilio o dell'educazione,* Milano, Bur, 2008; *Saggio sull'origine delle lingue*, Torino, Einaudi, 1989. Alla luce della tesi espressa dalla teoria del "buon selvaggio", Rousseau tende a considerare vitale e autentico tutto ciò che proviene dall'istinto, tutto ciò che trae origine non dal freddo calcolo razionale, ma dalle emozioni e dalla passionalità che costituiscono l'atteggiamento primitivo dell'uomo. Secondo R. il linguaggio nasce per esprimere innanzitutto le passioni e gli stati d'animo e non dall'esigenza dell'utilità sociale. Solo tempo dopo, con l'evolversi della civiltà, la lingua acquisì quelle

Non bisogna dimenticare che Jacques Derrida (1930-2004), il padre del decostruzionismo, trae il concetto di "supplemento", direttamente connesso con quello di "*differance",* proprio dalla lettura critica di Rousseau. Il "supplemento" richiama l'opposizione, sempre presente in Rousseau, tra natura e cultura, autenticità e artificiosità; in questo senso, ciò che è primario è buono e ciò che è derivato è corrotto.

Sul piano linguistico il segno scritto è il supplemento di quello pronunciato che lo sostituisce. Questa sostituzione è un essere differente dall'originale, ossia un significare ed esprimere sul piano linguistico-simbolico in modo alterato (e alternativo) il "segno originale", sia per ciò che concerne il significante sia per ciò che riguarda il significato; ma è anche un "differire", ossia un posporre e dislocare nel tempo e nello spazio; ne deriva che ciò che, per sua natura, è sincronico e immediato diventa diacronico e mediato.

Tutte queste sfumature di senso sono presenti nell'accezione derridiana di "*differance*". Ma la "*differance*" non consente mai di stabilire una vera origine, per cui non si può mai stabilire con assoluta certezza qual è il punto di inizio onto-gnoseologico della significazione; ciò che è dato è la distanza e la differenza onto-gnoseologica senza possibilità di stabilire esattamente i confini e/o determinare con chiarezza in cosa consista questa "*differanza*". Anzi questo concetto implica necessariamente un gioco di rimandi che sono potenzialmente senza fine, la "decostruzione" e la "disseminazione" sono l'esito di questo processo di smembramento e ricomposizioni possibili di un "testo", intendendo con "testo" tutto ciò che è suscettibile di interpretazione/ significazione. È chiaro che queste considerazioni hanno delle implicazioni dirette sulla traduzione, ma anche sul modo di intendere la pedagogia e l'educazione.

Si deve concludere, infatti, che il modello della traduzione, proprio perché si richiama alla traduzione, implica necessariamente un confronto costante ed ineliminabile con l'alterità. In sostanza la traduzione se da un lato è apertura verso

---

caratteristiche tecniche proprie delle strutture grammaticali evolute che resero il linguaggio, da poetico e vivo, a freddo strumento utilitaristico di comunicazione razionale. Nell'"*Emilio*" questa valutazione negativa del linguaggio "artificiale" si esprime attraverso il rifiuto di una istruzione, fondata sulle astrazioni simbolico-linguistiche, che prescinda dal contesto naturale, dall'osservazione e dalle effettive esperienze dell'allievo. Analoga motivazione ha l'avversione nei confronti di un precoce addestramento alla scrittura e alla lettura. Soprattutto R. propende per un rispetto delle caratteristiche emozionali del linguaggio bambino e dei tempi di sviluppo dell'educando. In alcuni casi la sua insistenza sull'educazione emozionale sembra precorrere le idee dello psicologo americano Daniel Goleman (1946) sulla necessità di una educazione specifica dell'"*intelligenza emotiva"*, in D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, BUR, 2008.

l'altro da sé, tentativo di comprensione, dialogo e conciliazione, dall'altro, nel contempo, non può risolversi in una completa assimilazione del diverso, né in un annullamento della distanza.

In questa prospettiva, superando le pretese universalistiche, si riconosce la relatività, il rischio e la "fiducia" intrinseci ad ogni comprendersi come in ogni rapporto educativo. Viene altresì garantito il diritto/dovere alla differenza, all'autonomia al costruire senso secondo le proprie esigenze, purché tutto ciò trovi un giusto equilibrio e compromesso con la "fedeltà al testo", intendendo con il testo sia i contenuti disciplinari sia i valori tipici della tradizione storico-culturale in cui ci capita di "essere gettati".

In ultima analisi, per ciò che concerne la scelta axiologica dei valori guida del discorso pedagogico e della prassi educativa, il modello della traduzione permette di giustificare razionalmente e di optare criticamente per la scelta di quei valori antropologici (libertà, responsabilità, costruzione esistenziale) e irenico-utopici (pace, tolleranza, collaborazione) che si trovano al fondo "intenzionale" ed etico di ogni impresa traduttiva, della riflessione pedagogica e del rapporto educativo. Tuttavia anche questa giustificazione razionale dei valori guida del discorso pedagogico nell'ambito del modello della traduzione non sfuggono alla contingenza storica, perché non esistono criteri assoluti, universali e atemporali, razionali, etico-normativi o pragmatici, come non esistono criteri traduttivi e regole di traduzione universali e validi in ogni tempo.

In un certo senso il modello della traduzione ha una profonda affinità con l'etica del discorso di Habermas. Tuttavia c'è una differenza sostanziale che discende dalle ultime osservazioni svolte. Mentre la prospettiva di Habermas è una forma di universalismo etico (oltre che un'etica razionalistica, formale, deontologica e post-kantiana), la componente etica della traduzione, nei tratti descritti sopra e in sostanziale accordo con Rorty, assume la contingenza storica, culturale, linguistica, personale come suo presupposto e fà della "differanza" la sua *condicio sine qua non*.

L'utopia, però, non scompare. C'è un altro senso in cui può essere inteso il compito etico del traduttore e, quindi, del discorso pedagogico in un'ottica teleologica e utopica rivolta al futuro che presenta i tratti della contingenza, "debolezza" e dell'indeterminatezza. I classici vengono tradotti continuamente per essere adattati ai tempi. Questa trasformazione e aggiornamento continuo del passato è un modo per rimanere in contatto con la tradizione rivivendola, trasformandola e reinterpretandola

secondo le esigenze del presente e del futuro. È tipico del vivente, sostiene Benjamin, l'esigenza del cambiamento e della trasformazione. E proprio in questa prospettiva che l'impresa pedagogica ed educativa assume i tratti di una forma di vita che si impegna per lo sviluppo, la cura e la "coltivazione" della "vita" stessa. Ma la vita è disseminazione proteiforme, germinazione, contingenza, contaminazione, impegno, sforzo, crescita e continua trasformazione di sé, come l'educazione e la pedagogia sono impegno per la trasformazione/costituzione della persona e della collettività, attraverso il "trasferimento" e l' "assimilazione" del già dato, al fine di pervenire a più alte conquiste intellettuali, etiche, esistenziali, politiche, civili, ecc.

In conclusione, non essendoci soluzioni assolute e definitive, le questioni etiche affrontate nelle loro quattro determinazioni (rispetto e "fedeltà" ai "testi", degli allievi, del "committente" e delle proprie convinzioni etiche) si riassumono in un unico imperativo che discende dal riconoscimento della differenza. Se tale differenza sul piano etico può assumere i caratteri di un impegno concreto per la solidarietà, la condivisione e il dono, ossia nel trasformare i "loro" in "noi", come scrive efficacemente Rorty, bisogna ammettere che i rischi di chiusura sono innumerevoli. D'altro canto il modello pedagogico della traduzione, pur nella sua problematicità, sembra tuttavia permettere di riaffermare il valore progettuale, di coscientizzazione e di emancipazione, dell'utopia sia sul piano socio-politico sia su quello etico-valoriale; e lo fà nell'ambito di una prospettiva teorica "debole" e plurale tipica dell'atteggiamento antidogmatico, relativistico e contingente che caratterizza il post-moderno.

2. Traduzione e educazione tra "dominio" e "emancipazione".

L'archetipo della confusione delle lingue è rappresentato dal mito biblico di Babele. In questo mito Dio punisce l'arroganza degli uomini con la perdita dell'unità linguistica e condanna l'umanità all'incomprensione reciproca derivante dalla pluralità dei linguaggi. Fatto singolare, sottolineato da Derrida nel suo saggio "*Des Tours de Babel*", è che se da un lato Dio condanna l'uomo all'incomprensione reciproca, dall'altro lo esorta alla redenzione attraverso la traduzione[183]. In un certo senso, anzi, la

[183]Cfr. in: J. Derrida, *Des Tours de Babel,* in: Siri Nergaard, *Teorie contemporanee della traduzione,* Milano, Bompiani, 2007, pag. 367-418.

comprensione reciproca, la ricerca dell'accordo intersoggettivo e linguistico diviene una missione che, per quanto mai realizzabile, è tuttavia concepibile e utopicamente auspicabile.

Il saggio di Derrida è in buona parte un commento e un'analisi al saggio di Walter Benjamin su "*Il compito del traduttore"*. Per Benjamin il compito del traduttore è coincidente con la ricerca messianica della pura lingua da realizzarsi attraverso la ricomposizione delle lingue post-babeliche; per Derrida, in accordo con Benjamin, questo compito è un misto di impossibilità e di possibilità. Un testo tradotto, dice Derrida, è "più vergine" dopo essere stato tradotto piuttosto che prima, perché solo dopo la traduzione il nucleo profondo e intraducibile che sempre permane al fondo di ogni traduzione, per quanto buona essa sia, si rileva nella sua consistenza e ci permette di valutare la distanza, l'alterità, la differenza, l'estraneità del testo tradotto dall'originale. La traduzione viene interpretata in questo caso come volontà di "possesso", come "assimilazione" e assoggettamento di una lingua nei confronti dell'altra. Ma l'imene, simbolo di verginità, ossia la distanza e l'estraneità del testo rimane, dopo il "rapporto" traduttivo, ancora più intatto. Derrida, interpretando Benjamin, in accordo con quanto sosteneva Wittgenstein, sembra suggerire che tutto ciò che è comunicabile senza ambiguità (e quindi traducibile senza difficoltà) in fondo è proprio ciò che è meno rilevante e meno profondo.

Sul piano educativo queste riflessioni ci conducono a concludere che l'impresa traduttiva dell'insegnante ha sempre qualcosa del "dominio" e dell'assoggettamento. L'insegnante "possiede" le conoscenze disciplinari e fà di questo possesso la giustificazione del suo mandato educativo. L'insegnante insegna perché sa. L'allievo deve adeguarsi al vocabolario, al gioco linguistico, ai parametri interpretativi, alla traduzione dei contenuti disciplinari e ai canoni valutativi stabiliti dall'insegnante. Tuttavia questa stessa conoscenza disciplinare trascende e sfugge all'insegnante, perché egli, avendo già compiuto la "traduzione" è socraticamente consapevole "di sapere di non sapere" (ossia dei punti deboli e delle lacune sue e disciplinari in genere). La "trasmissione" delle conoscenze, poi, non può avvenire in maniera non-ambigua e completa, o meglio ciò che si comunica in maniera non ambigua e completa è esattamente ciò che è comunicabile e superficiale. In un certo senso, cioè, l'insegnante dovrà confrontarsi sempre con il dubbio/eventualità che il suo insegnamento abbia

scalfito solo superficialmente le menti dei suoi allievi e che il processo trasformativo conseguente a un'autentica comprensione, almeno nell'immediato, non si sia verificato, oppure non si sia determinato nei modi previsti. Una delle reazioni possibili, a questo punto, è l'imposizione coatta. L'insegnamento-apprendimento diviene puro addestramento e l'accrescimento delle conoscenze assume la forma di una Torre dalle fondamenta fragili. Non interessa la "comprensione" ma la ripetizione, non il senso critico ma l'uniformità al modello e al linguaggio, non la capacità di sviluppare da sé ma l'appiattimento sulle nozioni che non sono suscettibili di modifiche.

Secondo Steiner, si è visto, l'aggressione e l'appropriazione sono due momenti fondamentali del processo traduttivo che, nel passaggio dal protesto al metatesto, dalla lingua traducente alla lingua tradotta, impongono un senso al testo tradotto. Il dominio deriva dall'imposizione della lingua, del vocabolario, del senso, del paradigma, ecc., e si declina secondo determinanti sessuali, socio-culturali, politiche e generazionali.

Le donne, i bambini, i colonizzati e le classi lavoratrici sfruttate sono (stati) gli oppressi di ogni tempo. Questa loro condizione subordinata si esprime soprattutto nell'impossibilità di esprimersi secondo il loro proprio linguaggio, nel rifiuto della cultura ufficiale e dominante di accogliere e legittimare il loro "vocabolario". Che la cultura dominante in Occidente e, soprattutto, in Oriente e nei paesi arabi, sia "fallocentrica" è indubbio. La condizione femminile per lungo tempo è stata di assoluta sudditanza e dipendenza nei confronti del mondo maschile e, purtroppo, in alcune regioni del mondo questo stato "servile" permane, mentre in Occidente il processo di cambiamento soffre di notevoli resistenze socio-culturali. Per molto tempo in Occidente il sogno femminile di avere "*Una stanza tutta per sé*", come scrive Virginia Woolf[184] , ossia di avere un luogo dove scrivere e svolgere un lavoro intellettuale in assoluta autonomia e indipendenza, furono una richiesta e un'esigenza assolutamente rivoluzionarie.

Le classi lavoratrici sfruttate e gli ignoranti, come le donne, sono stati esclusi dalla storia come voce narrante perché le loro parole non sono state tramandate dalla cultura ufficiale. Secondo Freire il rifiuto dell'ideologia maschilista e dei colonizzatori inizia con l'introduzione di un nuovo linguaggio che superi anche sul piano grammaticale, semantico e pragmatico le sedimentazioni nascoste della tradizione che sottintendono un

[184] V. Woolf, *Una stanza tutta per sé*, Milano, Einaudi, 2006; confronta anche in: S. De Beauvoir, *Il secondo sesso,* Milano, Il Saggiatore, 1961.

marcato ideologismo e la prevaricazione di una parte sull'altra. "*Cambiare il linguaggio fa parte del processo di cambiare il mondo"* [P. Freire, *Pedagogia della speranza*, Ega, 2008, pag. 89], sostiene Freire, perché cambiando il linguaggio si produce un cambiamento nell'interpretare il mondo e nel rapportarsi con le persone. Nello stesso tempo, come si è detto nel secondo capitolo, secondo Freire occorre partire dal linguaggio dell'educando, che nel suo caso sono gli oppressi, i colonizzati, gli sfruttati.

Il punto di partenza di ogni educazione è cominciare dal già dato, dalle esperienze, dal vocabolario, dai paradigmi e dalle "mondo-versioni" degli allievi, non per fermarsi lì, ma per consentire uno scambio proficuo e una crescita collaborativa, un arricchimento che coinvolge educando e educatore e che permetta all'educatore di entrare nel vissuto e nella ricchezza metaforica e proteiforme del linguaggio degli oppressi e all'educando di appropriarsi delle conoscenze, degli strumenti concettuali e linguistico-simbolici dell'alta-cultura per "coscientizzarsi" e impegnarsi in un'impresa trasformativa verso un "inedito-possibile". Come nell'impresa traduttiva c'è un ritorno, una restituzione della lingua e dell'opera tradotta nella lingua e nella cultura di arrivo, così in educazione c'è un processo transazionale di sviluppo e coevoluzione. Ma tale processo accrescitivo comincia dall'impegno traduttivo, da entrambe le parti, per creare un linguaggio e un vocabolario rinnovato.

I colonizzati sono coloro cui è stata imposta una lingua, una cultura e una tradizione straniera, estranea e straniante. Il recupero della lingua, cultura e tradizione di appartenenza ha il sapore della rivolta verso il colonizzatore, verso la tavola dei valori che è stata imposta; tuttavia questo recupero si svolge alla stregua di una traduzione, perché troppo forti sono stati i condizionamenti sulla lingua e sulla mentalità per svincolarsi pienamente da essi. Questa impresa traduttiva genera spesso ibridi importanti e fornisce linfa vitale alla letteratura. Paradossalmente gli scrittori più innovativi nella nostra epoca globalizzata sono coloro che utilizzano una lingua che in qualche modo gli è stata imposta. È il caso degli immigrati che scrivono nella lingua del Paese in cui si trovano o dei colonizzati che scrivono nella lingua dei colonizzatori.

Infine i bambini. Costoro sono "infanti", cioè, non hanno l'uso della parola e questa caratteristica costituisce la loro essenza e ne decreta la sudditanza. Il loro vocabolario non ha lasciato quasi mai tracce nella storia. Lo storico francese Philippe Aries (1914-1984), esponente di spicco del movimento "*Les Annales*", ha mostrato come la scoperta

dell'infanzia sia un'acquisizione piuttosto recente nella cultura occidentale[185]. Secondo la ricostruzione di Aries i bambini, per tutto il Medioevo e oltre, fino al Settecento inoltrato, sono stati una categoria di persone cui non erano riconosciuti "diritti", di cui non si conosceva la specificità cognitiva-emotiva-linguistica e a cui, propriamente, non veniva attribuita il carattere di "persona".

La storia dell'educazione e della scuola evidenzia nel modo più evidente questo stato di cose e della lenta evoluzione verso una società "*child oriented*", come la definisce Aries[186], che pone, con la famiglia borghese del XIX secolo, i figli al centro degli interessi familiari e della società. Il bambino diviene il destinatario delle attenzioni, della cura e delle speranze degli adulti, ma ciò non impedisce lo sfruttamento economico del lavoro minorile e ancora una sostanziale considerazione dei figli in termini di proprietà da parte dei genitori.

Il Novecento compie notevoli progressi per ciò che concerne lo studio scientifico, le considerazioni letterarie e l'analisi dei caratteri cognitivi, emotivi, relazionali, fantasmatici, apprenditivi, linguistici, ecc., che caratterizzano il bambino. Tuttavia, pur con l'affermazione dei "diritti del fanciullo" e del suo riconoscimento quale "persona", è indubbio che l'idea che il bambino piccolo appartenga ai suoi genitori è piuttosto difficile da scardinare. Il sociologo tedesco Ulrich Beck (1944), ad esempio, sottolinea come:

"… i figli sono per nascita servi della gleba dei propri genitori. Pertanto, non ci vuole molta fantasia e immaginare che le generazioni future potrebbero strabuzzare gli occhi di fronte a questa doppia morale, la schiavitù è stata abolita ma si continua a incoraggiare sul piano politico, giuridico e morale – e senza nemmeno accorgersene – la premurosa soggezione dei figli ai genitori nella sfera privata". [U. Beck*, I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Il Mulino, 2006 pag. 81][187]

[185]Cfr. in: P. Aries, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna,* Roma-Bari, Laterza, 1994.

[186] Cfr. in: P. Aries; J. B. Pontalis, *Il bambino: dalla biologia alla storia. Conversazione con Philippe Aries*, traduzione di Vittoria Di Qual e Maria LaTorre, http://www.salusaccessibile.it/Child/aries.pdf

[187] Subito dopo Beck sottolinea come la progressiva "democratizzazione della famiglia" e il riconoscimento dell'autonomia e dell'indipendenza dei figli nei confronti dei genitori in Occidente abbia comportato, da un lato, il fenomeno della individualizzazione, dall'altro, il cadere delle certezze e dell'autorità dei genitori, ma anche degli insegnanti, dei governanti, ecc. L'esistenza e l'identità, dice Beck, sono diventati problemi proprio perché si riconosce il diritto a vivere la propria vita e a fare le proprie scelte, il che implica il rifiuto di standard prefissati e una quotidiana "lotta" e gioco di compromessi con l'autorità dei genitori (insegnanti, governi, ecc.) che sono tenuti a giustificarsi e a trattare su tutto proprio in virtù di quel diritto all'autonomia e all'individualità. Allo stesso tempo i ragazzi si uniformano ai modelli edonistici della pubblicità e del gruppo di pari, perché in cerca costante di sicurezza e di legami sociali capaci di diminuire il senso di "solitudine".

Invece Steiner in "*Dopo Babele"* evidenzia come bambini e donne, nel corso della storia e nella maggior parte delle società, sono stati mantenuti in uno *status* di "inferiorità privilegiata" che se da un lato produce una ricca mitologia positiva (la bontà e il sacrificio delle donne, l'innocenza e la spensieratezza dei bambini, ecc.), dall'altro si concretizza in forme violente di sfruttamento economico e sessuale. In queste condizioni donne e bambini, come i lavoratori sfruttati e i colonizzati, hanno prodotto codici interni di comunicazione e di difesa. E, in questo senso, vi è un mondo linguistico femminile proprio come ve n'è uno infantile. Scrive Steiner:

"In quanto classe sfruttata e ribelle, i bambini, proprio come il proletariato e le minoranze etniche, attaccheranno e ridicolizzeranno la retorica, le parole tabù, gli idiomi normativi dei loro oppressori. Le filastrocche scatologiche dell'asilo e della strada hanno forse una motivazione sociologica più che psicoanalitica. Il gergo sessuale dell'infanzia, così spesso basato su mitiche letture di effettive realtà sessuali anziché su una comprensione fisiologica di qualche sorta, rappresenta un'incursione notturna nel territorio degli adulti. La frattura delle parole, il maltrattamento delle norme grammaticali che … costituiscono una parte vitale del folclore, della mnemonica e del gergo segreto dell'infanzia, hanno un intento di ribellione: rifiutando, per un certo tempo, di accettare le regole del discorso adulto, il bambino cerca di tenere il mondo aperto alle proprie esigenze, che gli sembrano senza precedenti". [G. Steiner, *Dopo Babele,* Garzanti, 2004, pag. 61-62].

Il linguaggio dell'infanzia con la sua ricchezza, immaginazione, retorica, invenzioni è stato scoperto dalla letteratura prima ancora che dalla psicologia e dalla pedagogia. Mark Twain in *"Le avventure di Tom Sawyer"* e "*Le avventure di Huckleberry Finn* " descrive le dispute verbali nel linguaggio fanciullesco, la retorica degli insulti e la psicologia dei ragazzi, Fedor Dostoevskij, affascinato dal linguaggio dei bambini e degli adolescenti, lo rappresenta nella sua vivezza e tratti tipici ne "*I fratelli Karamazov*", Lewis Carroll entra nel linguaggio bambino immaginifico, irriverente e creativo delle filastrocche e dei *non-sense* con *"Alice nel paese delle meraviglie"* e "*Attraverso lo specchio"*.

Queste opere letterarie e molte altre hanno consentito agli adulti di entrare nel vissuto e nel linguaggio dei bambini. Il cambiamento di sensibilità ha permesso a Freud e Piaget di compiere delle indagini psicologiche approfondite sulla vita onirica, emotiva e le specificità cognitive dei bambini.

In conclusione, però, tutte queste incursioni nel vissuto dei bambini, nell'interiorità delle donne, delle classi lavoratrici oppresse e dei colonizzati necessitano di processi di

"traduzione" dei codici linguistici che caratterizzano le differenze sessuali, l'età, l'etnia, la classi sociali, ecc. In maniera affatto metaforica ogni studio psicologico, sociologico, antropologico e pedagogico in questi ambiti necessita di un ricorso alla traduzione intra-linguistica, inter-linguistica e di trasmutazione. Gli adulti cercano di adattare il loro linguaggio a quello dei bambini; in molte culture le donne e i bambini usano un vocabolario differente da quello degli uomini (ad esempio in Giappone i bambini usano fino a una certa età un vocabolario distinto per tutto ciò che hanno e usano[188]), e in genere sussistono sfumature semantiche notevoli tra il codice linguistico maschile e femminile, che necessitano di traduzione nel senso intra-linguistico specificato da Jakobson; i colonizzati, le classi lavoratrici sfruttate, gli "ignoranti" si esprimono in modo diverso dalle classi colte e dominanti e l'interazione linguistica tra gli uni e gli altri si svolge esattamente nei termini di una traduzione.

Non è un caso che, in ambito pedagogico, i settori di ricerca che in questi anni hanno avuto maggiore sviluppo siano proprio quelli dell'educazione interculturale, dell'educazione di genere, della pedagogia speciale (qui ci interessa il settore dello svantaggio e della devianza sociale piuttosto che *l'handicap*) e dell'educazione degli adulti, e che tutti questi settori di ricerca necessitano di abilità e competenze socio-linguistiche e psicologiche. L'educatore e l'insegnante in questa prospettiva sono mediatori culturali che mettono in comunicazione tra loro "mondi" e "linguaggi" diversi. In questa impresa traduttiva c'è una precisa connotazione etica che si lega all'impegno di migliorare la vita delle persone attraverso la formazione e il raggiungimento della competenza nell'uso degli strumenti intellettuali, *in primis* linguistico-simbolici, perché si ritiene che il "possesso" di tali conoscenze e strumenti sia indispensabile. Nello stesso tempo l'impegno della mediazione/traduzione è rivolto a dare voce a chi non ha avuto possibilità di farlo. Dare gli strumenti, soprattutto linguistici, per intervenire nel contesto socio-culturale e storico significa far uscire queste categorie di persone dall'anonimato, dal ghetto e dal silenzio cui erano condannate. Significa rivalutare il loro vocabolario, la riserva inesauribile di metafore e giochi linguistici dei loro "codici segreti" ed "esoterici".

L'impegno militante di Don Lorenzo Milani (1923-1967) rappresenta bene la valenza etica dell'impresa educativa nelle sue connotazioni linguistiche. La cultura della

[188] Confronta in: Steiner, *Dopo Babele*, Garzanti, 2004, pag. 61.

classe dominante riduce al silenzio le classi subalterne già a cominciare dalla lingua. La pronuncia e l'espressione linguistica scritta sono le stigmate delle differenze socio-economiche e culturali. Per farsi sentire e ascoltare, per uscire dal silenzio, occorre fornire gli strumenti linguistico-simbolici necessari, ma tale formazione è già (nel senso che si fonda sulla possibilità della) un'impresa traduttiva dalla forte connotazione etica, perché permette di ingenerare quel processo trasformativo del mondo che inerisce al cambiamento linguistico cui si riferisce Freire.

3. Alcune obiezioni e risposte.

In fase conclusiva è forse opportuno evidenziare come il modello della traduzione possa andare incontro ad alcune obiezioni e difficoltà. In questa sezione si accennerà brevemente a quelle che a me paiono le obiezioni più ovvie che potrebbero venire in mente. Subito dopo, sempre in maniera sintetica, cercherò di mostrare come queste difficoltà siano superabili e proporrò delle soluzioni. Questa sezione risulterà breve perché in realtà si tratta di puntualizzazioni su questioni che in parte, sparse qua e là nel testo, sono già state anticipate e discusse.

Le obiezioni che, mi sembra, possano essere giustamente rivolte al modello di pedagogia come traduzione concernono tre questioni fondamentali e per comodità le esprimerò in forma interrogativa e concatenata:

1. Interpretando la pedagogia come processo di traduzione non si rischia di ridurre l'apprendimento e l'insegnamento a qualcosa di marcatamente, per non dire esclusivamente, concettuale e linguistico-proposizionale?

   In sostanza non si finisce per privilegiare forme didattico-educative nozionistiche che fanno della lezione frontale e della ripetizione dei contenuti il loro *modus operandi*?

   Proponendo un modello di pedagogia come traduzione non si rischia di svilire quella che è stata la grande intuizione dell'attivismo pedagogico, ossia che il processo educativo ha maggiori garanzie di successo più attraverso forme didattico-educative incentrate sulla pratica diretta dell'allievo e sull'uso di metodologie laboratoriali, che sulla didattica verbalistica e nozionistica tradizionale?

2. Il costruttivismo sottolinea il carattere "costruttivo" della conoscenza e della "realtà" e molti autori evidenziano il carattere sociale, storico-culturale e situato di questa costruzione. Insistendo sul concetto di traduzione non si rischia di mettere in secondo piano questi fattori costruttivistici che ormai sembrano acquisiti e dominanti sul piano della riflessione pedagogica?
3. L'ermeneutica (H. Gadamer), la filosofia analitica e post-analitica (Quine,, Rorty, Davidson), il costruttivismo radicale (N. Goodman), i teorici del post-moderno (Vattimo, Lyotard) e molte altre correnti filosofiche e autori concordano sull'impossibilità di una conoscenza obiettiva e mettono in dubbio l'idea di una realtà ultima sottesa alle molteplici interpretazioni. Il concetto di traduzione, invece, non presuppone sempre la presenza di una traduzione giusta e di un originale, sia pure come ideale da raggiungere?

La risposta alla prima questione discende in realtà dal modo stesso in cui è stato impostato il discorso sulla traduzione. Jakobson, ad esempio, con il concetto di "traduzione intersemiotica" (o "trasmutazione") ha sottolineato come la traduzione non sia riducibile al solo codice linguistico e al passaggio da una lingua ad un'altra, ma si estenda ben al di là di esso. La traduzione può coinvolgere altri segni e sistemi simbolici (notazioni musicali, pittogrammi, disegni, formule matematiche, ecc.) e implica la possibilità di passare dall'uno all'altro. La traduzione, quindi, anche se si svolge per lo più in forma intra- e inter-linguisitca, non esclude altre modalità di "interpretare" e dare significato. Ciò significa, seguendo Gardner, che la traduzione potenzialmente include e può implicare tutte le intelligenze, anche quelle che sembrano più lontane dall'impresa traduttiva. È possibile, ad esempio, pensare alla traduzione di un testo poetico in forma di rappresentazione teatrale o di danza; viceversa una danza tradotta in forma musicale, pittorica, poetica, ecc.

Se ciò è vero bisogna concludere che, anche nell'ambito di un modello di pedagogia come traduzione, l'educazione e la conoscenza non sono solo di tipo proposizionale e non privilegiano la sola intelligenza simbolica (linguistica e/o matematica). La stessa accusa di nozionismo e di ripetizione di contenuti appresi, pur essendo una delle possibili degenerazioni del modello, non è un esito necessario se si interpreta la traduzione come "forma di vita autonoma" (Benjamin) che sempre si distingue

dall'originale (Benjamin e Derrida). Tradurre, in senso stretto, è "costruire un oggetto" che ha una sua autonomia rispetto all'originale, ossia che, pur mantenendo un rapporto di parentela con l'originale, ha vita propria (W. Benjamin).

In questo senso anche l'accusa di essere in contrasto con forme educative dirette e attivistiche è poco plausibile. Se la traduzione, infatti, è una realizzazione *poietica*, che presuppone da parte dell'educando un impegno diretto, un esercizio continuo e la capacità di applicare in concreto ciò che ha appreso, bisogna ammettere che sono salve tutte le prerogative sostenute dall'attivismo e che propendono per un'educazione e una didattica laboratoriale fondate sull'esperienza diretta. Anche la possibilità/eventualità che questa impresa poietica e "costruttiva" avvenga in maniera cooperativa e collettiva ha delle obiezioni rilevanti.

Riguardo all'ultima questione, in ottemperanza al costruttivismo radicale di N. Goodman, all'ermeneutica di H. Gadamer, alla filosofia post-analitica e a tutti quegli autori e correnti di pensiero cui si è fatto riferimento in questo capitolo, bisogna abbandonare l'idea della possibilità, anche ideale, di una "traduzione radicale", intesa come corrispondenza perfetta ed equivalenza di significato tra originale e traduzione. In sostanza si sostiene e riafferma, in accordo con i teorici del post-moderno, un concetto debole di verità che si contenti di una "traduzione corretta" secondo certe regole paradigmatiche, in determinati contesti, secondo certi principi e interpretazioni. Nelle pagine precedenti si è cercato di mostrare come ciò sia fattibile anche nei confronti di problematiche "tecnico-didattiche" ed educative che coinvolgono i contenuti disciplinari, il modo in cui è possibile "trasmetterli e, soprattutto, le questioni connesse alla valutazione delle prestazioni degli allievi sulla base dell'assunzione di parametri di giudizio espliciti che sono anche parametri normativo-prescrittivi per individuare una "buona traduzione".

Infine, in linea con questa esigenza di "debolezza" onto-gnoseologica, si è cercato di mostrare come l'ideale utopico della trasformazione continua nel senso proteiforme della vita si adatti meglio alle esigenze teoriche sottolineate dal decostruzionismo e dal post-moderno, piuttosto che l'utopia della perfetta trasparenza delle lingue e dell'assoluta comprensione che contiene in sé degli elementi illiberali e di dominio.

4. Riepilogo e conclusioni

1. Il modello di pedagogia come traduzione ha una forte valenza etica, utopica e deontologica che si lega alle stesse componenti presenti nell'impresa traduttiva, secondo la quale il traduttore: a. deve rispettare il testo da tradurre e realizzare un metatesto il più possibile "fedele" all'originale; b. ha delle responsabilità nei confronti del lettore e del pubblico che leggerà il testo tradotto, responsabilità che possono essere intese nei termini di un "patto"; c. deve onorare, se c'è, il "contratto" con il committente e l'editore; d. deve rispettare sé stesso e le proprie scelte e valori.

2. L'insegnante deve rispettare il contratto che lo lega allo Stato, essendo esso il corrispettivo pedagogico del committente e dell'editore nell'ambito della traduzione (punto 1, c.). Tale contratto impegna entrambi i contraenti a precisi doveri "istituzionali", professionali e deontologici. Ciò significa che l'educatore, fermo restante il riconoscimento della libertà di insegnamento, ha l'obbligo morale di rispettare i valori costituzionali che sono patrimonio della collettività e ha il dovere di sensibilizzare gli allievi verso quei principi di convivenza e di rispetto reciproco e democratico che contraddistinguono la cultura occidentale cui appartiene.

3. Esiste un "limite di tolleranza", non meglio precisabile, oltre il quale la libertà di insegnamento collima con gli impegni contrattuali presi e, viceversa, può capitare che per rispettare il contratto occorra giungere a compromessi e mettere da parte le proprie convinzioni etiche e valoriali (punto 1, d.). L'insegnante si trova a dover mediare tra le esigenze di "socializzazione" ed uniformazione degli allievi, che in qualche modo gli vengono richiesti dallo Stato, e le sue personali preferenze, che rappresentano altrettanti "vincoli" imposti agli allievi. Il problema si complica ancora di più se si considera che spesso manca una chiara consapevolezza dei propri pregiudizi e paradigmi (etici e disciplinari) che fungono da guida nel processo educativo.

4. Il modello della traduzione, presentandosi come attività critico-riflessiva, meta-cognitiva e, in questo caso, meta-etica, attraverso il riconoscimento della pluralità dei linguaggi, la consapevolezza della relatività dei punti di vista e la mancanza di un meta-linguaggio assoluto, conduce l'insegnante ad essere cosciente della responsabilità che si associa al suo ruolo di guida e di formatore.

5. Nella traduzione e nell'insegnamento sono senza dubbio presenti e implicate l'idea del "dono" e tutta una serie di valori positivi che si connettono ai principi

democratici e comunitari della "condivisione" e della "convivialità" (I. Illich). Il tradurre è un'operazione in cui ci si impegna al fine di rendere disponibile ad altri ciò che sarebbe loro precluso (punto 1, b.). L'insegnante, allo stesso modo del traduttore, ha già compiuto il suo *iter* formativo, egli è già in "possesso" dei contenuti disciplinari, ha già realizzato per se stesso una traduzione/interpretazione di essi. Il suo impegno si rivolge alle giovani menti per aprire loro nuovi orizzonti di senso e rendere disponibili conoscenze, strumenti concettuali e simbolico-linguistici che altrimenti sarebbero loro preclusi o di difficile acquisizione.

6. Il modello di pedagogia come traduzione propende per un modo "illuministico" e "democratico" di intendere la conoscenza, che si qualifica per l'impegno di rendere disponibile "a tutti" ciò che altrimenti sarebbe riservato a un gruppo elitario di persone, le sole ad avere le competenze, conoscenze e abilità richieste. In tale processo l'insegnante si impegna a tradurre i contenuti disciplinari secondo molteplici registri linguistici, intelligenze e sistemi simbolici, per renderli intelligibili agli allievi (punto 1, b.) e, nello stesso tempo, cerca di elevare questo livello per rimanere il più fedele possibile alla complessità simbolico-linguistica di questi stessi contenuti (punto 1, a.).

7. L'insegnante ha costantemente su di sé la responsabilità di non tradire il valore intrinseco delle conoscenze che si trova a insegnare. Nello stesso tempo, essendo il suo ruolo quello di tramite e di guida, egli deve "trasformare" e "manipolare" queste conoscenze per renderle adatte al suo "pubblico". Questa operazione è assolutamente legittima e necessaria, funzionale all*'intentio* educativa, ma richiede un certo grado di consapevolezza critica e di rispetto.

8. Il modello di pedagogia come traduzione propende per il rispetto dell'"alterità" in tutte le sue forme sia per ciò che concerne l'individualità, la soggettività e la persona degli allievi sia nei riguardi della specificità-complessità dei contenuti disciplinari. Questi ultimi, infatti, possono essere manipolati per fini ideologico-politici, mentre gli allievi possono essere sottoposti a processi di condizionamento ed omologazione che, riducendo l'educazione/traduzione alla socializzazione, sono l'anticamera del "pensiero unico". In questa prospettiva, all'interno del modello metateorico proposto e con un'intrinseca connotazione etica, axiologica e deontologica, è possibile recuperare i tre vettori dell'ideologia, dell'utopia e della scienza (Cambi).

9. L'obiettivo utopico della traduzione, mirando all'assoluta trasparenza delle lingue e alla reciproca comprensione senza possibilità di inganno (sia nella variante religioso-messianica sia in quella scientifica), nasconde surrettiziamente un principio antidemocratico di dominio e di assoggettamento/riduzione a uno. Se, infatti, tutto fosse comunicabile, se non ci fosse spazio per l'indeterminato, il metaforico, l'inganno, la maschera, il *non-sense*, verrebbe compromessa la stessa identità personale, perché la coscienza è il prodotto della nostra essenza simbolico-linguistica che si realizza mediante l'interiorizzazione e l'acquisizione idiosincratica, "privata" e personale del segno e del senso. In quest'ottica del rapporto soggettività-oggettività e individualità-socialità, è possibile utilizzare le riflessioni, appartenenti ad abiti disciplinari diversi, di Benjamin, Vygotskij e Rorty riguardo il linguaggio, il significato e l'identità.

10. I temi del dominio e dell'asservimento coloniale, dello sfruttamento delle classi lavoratrici, delle donne, dei bambini e, in generale, degli oppressi, si legano a questioni concernenti l'uso della lingua e della traduzione per rendere possibile, attraverso l'educazione, la coscientizzazione e la trasformazione/emancipazione di questi gruppi sociali, tradizionalmente esclusi dalla possibilità di gestire autonomamente il proprio progetto esistenziale perché privi e privati dei mezzi culturali per farlo.

11. Il modello di pedagogia come traduzione, facendo dell'idea di traduzione il suo fulcro, si connota per l'impegno etico rivolto alla comprensione reciproca da realizzarsi mediante il superamento dell'alterità, non nel senso di un suo annichilimento per ridurre tutto *ad unum*, ma quale riconoscimento della differenza attraverso la possibilità della condivisione, della solidarietà e del dono. A tale conclusione si arriva attraverso il recupero dei concetti di "supplemento" e di "*differance"* introdotti dal decostruzionismo di Derrida che, permettendoci di superare le pretese universalistiche, riconosce la relatività, il rischio e la "fiducia" intrinseci in ogni processo di comprensione e in ogni rapporto educativo.

12. Il modello proposto garantisce il diritto/dovere alla differenza, all'autonomia e al costruire senso secondo le proprie esigenze, purché tutto ciò trovi un giusto equilibrio e compromesso con la "fedeltà al testo", intendendo con il testo sia i contenuti disciplinari sia i valori tipici della tradizione storico-culturale in cui capita di "essere gettati".

13. I modello, per ciò che concerne la scelta axiologica dei valori guida del discorso pedagogico e della prassi educativa, permette di giustificare razionalmente e di optare

criticamente per la scelta di quei valori antropologici (libertà, responsabilità, costruzione esistenziale) e irenico-utopici (pace, tolleranza, collaborazione) che si trovano al fondo "intenzionale" ed etico di ogni impresa traduttiva, della riflessione pedagogica e del rapporto educativo. Fermo restando che, non esistendo criteri etico-normativi assoluti, né criteri e regole di traduzione universali e validi in ogni tempo, questa scelta e la relativa giustificazione razionale non sfuggono alla contingenza storica.

14. Il modello di pedagogia come traduzione, pur nella sua problematicità, permettere di riaffermare il valore progettuale, di coscientizzazione e di emancipazione dell'utopia sia sul piano socio-politico sia su quello etico-valoriale. L'utopia assume, però, una connotazione contingente, "aleatoria" e indeterminata, ossia i caratteri tipici della prospettiva teorica "debole", plurale e antidogmatica del post-moderno.

15. Il modello della traduzione va incontro anche a critiche e obiezioni di vario tipo cui è opportuno replicare. Tali obiezioni concernono: a. Il rischio di ridurre l'apprendimento-insegnamento a qualcosa di puramente concettuale e linguistico-proposizionale. b. Il privilegiare forme didattico-educative nozionistiche che fanno della lezione frontale e della ripetizione dei contenuti il fine e il *modus operandi* del processo educativo. c. La sottovalutazione della didattica laboratoriale e "attivistica". d. Il mancato riconoscimento del carattere socio-costruttivo della conoscenza. e. La credenza, opinabile, in una "verità" e conoscenza obiettiva.

16. A tali questioni si risponde sottolineando come: a. La traduzione non è riducibile al solo codice linguistico potendo includere altri sistemi simbolici (trasmutazione) e potendo implicare tutte le intelligenze (Gardner). b. Ciò significa che secondo il modello della traduzione l'educazione e la conoscenza non sono solo di tipo proposizionale e non privilegiano la sola intelligenza linguistico-simbolica. c. Il nozionismo, pur essendo una delle possibili degenerazioni del modello, non è un esito necessario se si interpreta la traduzione come "forma di vita autonoma" (Benjamin). d. La traduzione presenta una forte componente poietica perché tradurre significa "costruire" un metatesto che ha una sua autonomia rispetto all'originale. e. Il riconoscimento dell'impossibilità di una traduzione perfetta implica un concetto debole di verità che mira non all'equivalenza e all'invarianza di significato ma alla correttezza della traduzione secondo certe regole paradigmatiche, in determinati contesti e secondo certi principi e interpretazioni.

APPENDICI

APPENDICE I

Culturalismo vs innatismo: l'ipotesi Sapir-Whorf e la teoria generativo trasformazionale di Chomsky.

Kuhn nell' *Introduzione* a "*La Struttura delle rivoluzioni scientifiche,* Einaudi*,* 1999, esprime i suoi debiti teorici verso la psicologia della *gestalt,* l'epistemologia genetica di Piaget, le teorie linguistiche e epistemologiche di Quine e, soprattutto, verso le teorie di Whorf (ipotesi Sapir-Whorf). Egli sostiene, infatti, che furono queste influenze, per altro esterne al proprio campo specifico di studi e di ricerca, a indurlo a coniare il termine "paradigma" e a precisarne concettualmente le caratteristiche. Il concetto di paradigma, come è noto, è il pilastro su cui si regge tutta la teoria delle rivoluzioni scientifiche di Kuhn. Si può concludere, pertanto, che se venisse dimostrata la falsità e l'insostenibilità teorica dell'ipotesi Sapir-Whorf ciò avrebbe senza dubbio delle ricadute negative sulla sostenibilità del concetto di paradigma e, quindi, anche sulla stessa accettabilità dell'epistemologia kuhniana *tout court*. Questo effetto domino, ovviamente, coinvolgerebbe anche tutte le considerazioni pedagogiche che sono state formulate sulla base di quell'impostazione epistemologica. Occorre quindi difendere, almeno nella sua forma moderata, quest'ipotesi se si vuole continuare a utilizzare in ambito epistemologico e pedagogico la teoria dei paradigmi scientifici e del progresso scientifico attraverso l'alternarsi, discontinuo, di periodi di "scienza normale" e "rivoluzionaria".

L'ipotesi Sapir-Whorf, che in verità trova un predecessore illustre nel linguista e filosofo tedesco Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835)[189], trova nella linguistica generativo-trasformazionale del filosofo e linguista Noam Chomsky (1928) il suo avversario teorico più illustre. L'idea chomskyana di una grammatica universale, a-

[189] È questa l'idea del francese George Steiner (1929), critico letterario ed esperto di questioni linguistiche inerenti la traduzione, autore del fortunato "*Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione,*" Garzanti, 2004, pag. 120-144. In queste pagine Steiner svolge anche una critica serrata alle teorie di Chomsky, e a sostegno dell'ipotesi che egli definisce di Humboldt-Sapir-Whorf . Fatto singolare è che sia Chomsky sia Steiner, pur essendo su due versanti contrapposti, si riferiscono spesso agli stessi autori leggendo le loro teorie in maniera molto diversa, come nel caso di Humboldt e Leibniz.

priori dell'esperienza e sostanzialmente innata, legata alla costituzione genetica e psico-biologica dell'uomo sono in forte contrasto con l'idea relativistica e culturalista di Sapir-Whorf. La distinzione tra frasi nucleari e frasi complesse, le seconde derivabili dalle prime mediante una serie di trasformazioni successive di tipo sintattico e logico-matematico, quella successiva tra struttura profonda e struttura superficiale e, infine, tra *perfomance* e *competence*[190], che si riferisce alla distinzione tra padronanza di regole grammaticali universali, e addirittura matematicamente formalizzate, e il loro uso effettivo e creativo nel linguaggio da parte dei singoli, portano Chomsky a ritenere che esista una struttura mentale-cerebrale innata, specifica per la facoltà del linguaggio e condivisa da tutta la specie umana. Questo organo del linguaggio si sviluppa secondo regole universali sintattiche che non risentono, se non marginalmente, del contesto culturale e linguistico. La variabilità e le differenze delle lingue, dal suo punto di vista, sono solo una questione di struttura superficiale, un fatto illusorio e trascurabile, perché nella sostanza tutte le lingue naturali hanno una struttura profonda unica e sono riconducibili ad una "grammatica universale". Compito della linguistica è allora quello di trovare questi universali linguistici formali, di catalogare le sue unità di base, e, nel contempo, mostrare il passaggio dalla struttura profonda alla struttura superficiale. La spiegazione di questo processo richiede la definizione delle regole mediante le quali dalle unità di base si generano tutti i significati possibili.

La ricerca degli universali linguistici, però, più che nelle strutture rappresentazionali-simboliche sembra trovarsi a un livello neurofisiologico nel cervello, e di essere sottoposto ad un estremo determinismo psico-biologico. Questa impostazione teorica è confluita, come uno degli elementi fondanti, a sostegno della teoria della specializzazione cerebrale e dei moduli cerebrali, sostenuta per altro da uno degli allievi di Chomsky, il filosofo della mente e scienziato cognitivo Jerry Fodor (1935)[191]. Tale innatismo, che si ricollega esplicitamente a Platone e a Cartesio, darebbe

[190] Quest'ultima divisione richiama la divisione tra *langue* e *parole* introdotta dal linguista svizzero Ferdinand de Saussure (1857-1913), tra i fondatori dello strutturalismo, con la differenza che per Chomsky la *perfomance* è sempre l'atto di un singolo parlante, di un soggetto individuale, mentre per lo strutturalismo di Saussure il soggetto singolo viene a cadere, e la *parole* finisce per essere anch'essa un atto di una struttura non individuale. Confronta in: *Corso di linguistica generale,* traduzione, introduzione e commento di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 1995.

[191] Per approfondimenti sulla teoria modulare, funzionalista e rappresantazional-computazionale della mente e del linguaggio di Fodor confronta in: J. Fodor, *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Bologna, Il Mulino, 1999; *Psicosemantica. Il problema del significato nella filosofia della mente,* Bologna, Il Mulino, 1990; *La mente non funziona così. La portata e i limiti della psicologia*

ragione della incredibile creatività del linguaggio umano, capace di generare una serie infinita di frasi grammaticalmente corrette partendo da una stimolazione relativamente scarsa. Il linguaggio non può essere appreso, sostiene Chomsky, perché la "povertà dello stimolo", ossia la limitata esperienza e esposizione linguistica del bambino al suo ambiente sociale e culturale, non può dare ragione della rapidità di acquisizione del linguaggio e della sua capacità produttiva e creativa pressoché illimitata. Obiettivo polemico principale di Chomsky è il comportamentismo, e in particolare l'idea che l'apprendimento per condizionamento, classico e operante, sostanzialmente fedele allo schema S-R, sia assolutamente inappropriato per spiegare l'apprendimento del linguaggio. Tuttavia la sua presa di posizione è così radicale da condurlo a sostenere che la nozione di apprendimento, e quella connessa di insegnamento, "*ha una rilevanza epistemologica pari a zero*"[192]]. Dal suo punto di vista, infatti, anche una buona parte della conoscenza è innata. Chiarisce così questo punto lo scienziato cognitivo Massimo Piattelli Palmarini (1942):

"È come se possedessimo, innati, decine di migliaia di 'posti' mentali per altrettanti concetti; concetti elementari, ma tra loro distinti. Imparare un lessico significa, all'incirca appiccicare la specifica etichetta, il nome della cosa, ordinatamente, a questo smisurato campionario di concetti. Fodor e Chomsky, tra l'orrore e la costernazione dei loro colleghi filosofi a Harvard, che sta a un tiro di schioppo dal MIT, soprattutto di Quine, Putnam e Nelson Goodman, pensano proprio che tutti i concetti siano innati. Si badi bene, non solo i concetti semplici (o così supposti essere), come 'rotondo', 'rosso', 'piccolo', 'grande', ma anche concetti come 'persuadere', 'intercettare', 'votare'. L'ordine è non di qualche dozzina, ma di decine o centinaia di migliaia…" [Piattelli Palmarini, *Scienza come cultura,* Mondadori-DeAgostini, 1995, pag. 72]

La cultura e l'ambiente sociale, ivi compresi i processi educativi di insegnamento-apprendimento, fungono solo da filtro, o da interruttore, per l'attivazione di certe vie e la chiusura di altre; secondo quest'ottica, in sostanza, l'apprendimento è un atto di

computazionale, Roma-Bari, Laterza, 2004. Fodor non è l'unico sostenitore di una teoria modulare della mente; tra le varie teorie modulari, poi, ci sono differenze anche profonde. Tra i sostenitori di questo approccio teorico c'è il neuropsicologo americano Michael Gazzaniga (1939), *Il cervello sociale. Alla scoperta dei circuiti della mente*, Firenze, Giunti Barbera. 1989; e in genere buona parte degli scienziati cognitivi propendono per questa prospettiva, confronta in: M. Piattelli Palmarini, *Le scienze cognitive classiche: un panorama,* Einaudi, 2008. Ovviamente molti scienziati cognitivi, anche se sostenitori di posizioni modulariste, non concordano con l'innatismo di Chomsky e di Fodor; in genere sono possibili molte sfumature e posizioni intermedie che si collocano tra gli estremi del culturalismo e dell'innatismo. Sul piano neuropsicologico l'altra grande teoria e modello di riferimento è quella del connessionismo e delle reti neurali, anche in questo caso posizioni intermedie sul rapporto biologia-cultura sono possibili.

[192] M. Piattelli Palmarini, *Scienza come cultura,* Mondadori-DeAgostini, 1995, pag. 71.

selezione e specializzazione, non di accrescimento o di riorganizzazione. Chiaramente una simile e così estrema impostazione teorica non si scontra solo con la teoria culturalista e storicista di Sapir-Whorf, ma anche con tutta una serie di prospettive filosofiche, psicologiche e antropologiche che mettono al centro della loro riflessione le dinamiche sociali e le capacità costruttive del soggetto, tra cui: la psicologia storico-culturale di L. Vygotskij (1896-1934) e J. Bruner (1915), l'epistemologia genetica di J. Piaget (1896-1980), in polemica aperta con Chomsky su diversi punti fondamentali[193], l'olismo e il "comportamentismo" semantico di W. Quine (1908-2000), il costruttivismo radicale di N. Goodman (1906-1998)[194], l'impostazione linguistico-gnoseologica incentrata sul "principio di carità" di D. Davidson (1917), il significato come uso di L. Wittgenstein (1889-1951), ecc.

L'attacco più decisivo all'ipotesi culturalista di Sapir-Whorf, però, viene dalle ricerche sulla discriminazione dei colori. Lo scienziato cognitivo Massimo Piattelli Palmarini, infatti, è convinto che questa prospettiva teorica è assolutamente screditata dall'evidenza sperimentale[195] Le ricerche, che Eleonor Rosch, Brent Berlin e Paul Key hanno condotto sin dalla fine degli anni Sessanta, riguardo la capacità di soggetti appartenenti a culture e lingue molto diverse di discriminare i colori a prescindere dalle loro particolarità linguistiche, hanno confermato, infatti, che questi soggetti mantengono inalterata la loro capacità sensoriale e percettiva e che il linguaggio non influisce su questa capacità. La presenza, o assenza, nel lessico indigeno di termini specifici per determinati colori non influirebbe, quindi, sulle capacità percettive, come invece sostenuto da Sapir-Whorf e da coloro che si ispirano a questa ipotesi[196]. In verità, a mio

[193] Chomsky rimprovera a Piaget: 1) di far dipendere il linguaggio da una attività cognitiva e rappresentazionale generale della mente, mentre il linguaggio è un "modulo" altamente specializzato, determinato geneticamente e psico-biologicamente nel suo sviluppo; 2) l'idea costruttivista secondo la quale il soggetto, sviluppando alcuni schemi senso motori innati, costruisce attivamente, attraverso l'esperienza e l'interazione sociale, sia pure mediante un iter fortemente determinato da fattori biologici, le sue strutture mentali superiori, mentre queste strutture sono del tutto innate e l'esperienza funge solo da "affinamento" e selezione. 3) di considerare il numero, e non il linguaggio, come funzione centrale e prototipica nello sviluppo cognitivo sul piano ontogenetico.

[194] Che per altro è uno dei maestri di Chomsky.

[195] Cfr in: M. Piattelli Palmarini, *Le scienze cognitive classiche*, Einaudi, 2008, pag. 334-338.

[196] L'esempio più menzionato in letteratura è quello degli esquimesi, che avrebbero un numero enorme di termini distinti per caratterizzare la neve e, di conseguenza, avrebbero la capacità percettiva di discriminare tra diverse sfumature di bianco. Tale abbondanza semantica e percettiva sarebbe il risultato di un processo culturale, e non biologico, di adattamento ambientale. Piattelli Palmarini definisce questo aneddoto una "bufala" (*hoax*) che a partire da Sapir è arrivato fino ai nostri giorni; in realtà, infatti, gli esquimesi, come dimostra il linguista americano Geoffrey Pullum in un suo libro del 1991, "*The Great Eskimo Vocabulary hoax*", hanno solo quattro termini per indicare la neve. Confronta in Piattelli

avviso, si tratta di chiarire bene cosa questi esperimenti hanno dimostrato. Prima di tutto, come sottolineato da Bertalanffy, la percezione è determinata in prima istanza da fattori biologici e poi da fattori culturali, e questo elemento è ormai sostenuto e condiviso da tutti gli studiosi delle scienze sociali, psicologiche, psicobiologiche e cognitive.

Le potenzialità biologiche non vengono menomate da quelle culturali (se mai il contrario), piuttosto il linguaggio, i simboli e le influenze culturali producono qualcosa di simile ad una "abitudine percettiva", che tende a far emergere alcuni caratteri e a spostarne altri sullo sfondo. In altre parole il linguaggio guida l'attenzione e la percezione, ci abitua a categorizzare in un certo modo, sottolineando alcuni aspetti del "reale" e trascurandone altri. Ciò non esclude, però, che un indigeno sia capace, e mantenga inalterata la capacità/possibilità, di discriminare un certo colore anche in assenza del termine specifico nella sua lingua per quel colore. È del tutto plausibile, quindi, che in prima istanza i soggetti esaminati, rispondendo alle richieste dello sperimentatore, abbiano raggruppato i colori secondo i propri parametri linguistici. Cosa che effettivamente è avvenuta[197]. L'esperimento se mai ha confermato il ruolo dell'educazione anche in questo campo, infatti, per far discriminare i colori in maniera "corretta" lo sperimentatore ha dovuto spiegare e illustrare agli indigeni cosa essi dovessero fare, ossia prescindere dalle loro abitudini linguistico-percettive e raggruppare i colori secondo un nuovo principio di tonalità cromatica. Lo stesso Piattelli Palmarini, contrario alla tesi Sapir-Whorf e sostenitore di un approccio alla Chomsky, si lascia sfuggire:

"Berlin, Kay e poi Rosch iniziano a insegnare ai parlanti di lingue che avevano pochi BCT [Basic Color Terms] *i termini inglesi per i colori puri che non compaiono in quelle lingue. Ben presto si accorgono del fatto che, presentando i gettoni tipici e non quelli atipici, l'apprendimento dei termini inglesi per i colori viene enormemente accelerato e la memoria viene facilitata*" [M. Piattelli Palmarini, *Le scienze cognitive classiche*, Einaudi, 2008, pag. 338]

Lungi dal dimostrare la falsità dell'ipotesi Sapir-Whorf questi esperimenti ne costituiscono, se mai, più una precisazione e pongono dei limiti ben precisi, nel senso

---

Palmarini*, Le scienze cognitive classiche: un panorama,* 2008, pag. 335. E' interessante osservare come questa credenza sia stata ripresa anche in letteratura, come nel noto romanzo, da cui è stato tratto anche un film, "*Il senso di Smilla per la neve",* scritto dal danese Peter Høeg e pubblicato nel 1992.

[197] Cfr. in:Piattelli Palmarini, *Scienza come cultura,* Mondadori-DeAgostini, 1995, pag. 335; 338.

che la cultura, il linguaggio, l'apprendimento, ecc, non modificano le potenzialità genetiche del sistema nervoso, né le nostre capacità sensoriali, le quali, piuttosto, sono dipendenti dalla nostra struttura psico-biologica; tuttavia influiscono potentemente sulle nostre abitudini percettive. L'idea relativistica estrema dell'incomunicabilità culturale e linguistica, come la versione estrema dell'incommensurabilità paradigmatica di Kuhn, sostenuta ad esempio dall'anarchismo metodologico del filosofo austriaco-americano Paul Feyerabend (1924-1994)[198], sono quanto meno discutibili. Per altro smentiti storicamente dagli innumerevoli episodi di avvicinamenti reciproci tra culture diverse, dall'enorme quantità di traduzioni interlinguistiche che da sempre si sono compiute, dalla possibilità del confronto critico tra paradigmi scientifici diversi che lo storico della scienza costantemente si trova a fare, ecc.. Per quanto la comprensione reciproca sia difficile, essa rimane, non di meno, non impossibile e, se si ha la pazienza di apprendere e insegnare all'altro, certamente probabile.

Non resta che ammettere che gli aspetti socio-culturali, il linguaggio, l'apprendimento e l'educazione influiscono potentemente sulle nostre modalità percettive e cognitive di base, e che l'ipotesi Sapir-Whorf è ancora sostenibile ed anzi trova conferma, seppure nella sua forma debole, in queste ricerche sperimentali. Ne consegue anche che la prospettiva teorica dall'"alto verso il basso" (*top-down*), basata sul presupposto che le funzioni cognitive superiori riescano a guidare e riorganizzare quelle inferiori e di base, contrapposta a quella "dal basso verso l'alto" (*bottom-up*), che predilige le procedure automatiche, come per i moduli semi-indipendenti in cui è suddivisa la mente secondo Fodor e Chomsky, rimane ancora un presupposto

[198] Feyerabend in "*Contro il metodo*", scritto nel 1975, e in altri scritti, cui si rimanda in bibliografia fa più volte riferimento all'ipotesi Sapir-Whorf e al concetto di incommensurabilità paradigmatica. Interessante la difesa che Feyerabend, in diversi testi, fa degli aristotelici contro le pretese di Galileo. Secondo il suo punto di vista, infatti, Galileo non svolse, o svolse diversamente, molti degli esperimenti che asserì di aver eseguito, e si rese colpevole, perciò, di vere e proprie falsificazioni. In secondo luogo, sostiene Feyerabennd, l'evidenza sperimentale e osservativa era tutta dalla parte degli aristotelici e non di Galileo. Se, poi, è valido il principio dell'incommensurabilità paradigmatica e quello conseguente dell'abitudine percettiva che sottintende, si deve ammettere che quando gli aristotelici osservarono il cielo al telescopio non erano preparati percettivamente a vedere quello che Galileo asseriva di vedere. Ecco perché molti negarono di aver visto i fenomeni di cui egli parlava. Questo non perché non ne avessero la capacità sensoriale, ma perché le loro abitudini percettive dovevano essere "rieducate". Un esempio, per certi versi simile, è riportato da Bertalanffy, il quale immagina un neofita al microscopio: l'osservazione della preparazione istologica per lui non avrebbe molto senso; certo la sua capacità sensoriale sarebbe identica a quella dell'esperto, ma dove egli percepisce un caos di colori che si sovrappongono, l'istologo riesce a percepire, attraverso le lenti della sua formazione professionale e teorica, tessuti differenti, i segni di una crescita tumorale, le cellule con le loro diverse componenti, ecc. confronta in Bertalanffy, op. cit., pag. 355]. Ovviamente anche Kuhn, per chiarire il concetto di paradigma, riporta esempi tratti dalla storia della scienza che sono su questa lunghezza d'onda.

importante. Soprattutto in considerazione dei rilevanti risvolti educativi e storico-culturali che essa mantiene nei riguardi, per esempio, di alcune delle principali teorie psicopedagogiche oggi più diffuse, come quella di Piaget, Vygotskij e Bruner, le quali concordano tutte sulla centralità dei processi metacognitivi e di controllo, i quali possono essere sviluppati attraverso una specifica educazione ed esercizio, per ottimizzare i processi di insegnamento-apprendimento sia dello studente sia dell'insegnante.

A tale proposito, in connessione con i temi sin qui trattati del relativismo culturale, della incommensurabilità paradigmatica e del ruolo della cultura, del linguaggio e dell'istruzione per la riorganizzazione percettiva e cognitiva, non si può non citare il neuropsicologo russo Aleksandr Lurija (1902-1977), allievo di Vygotskij e per un certo tempo suo collaboratore, che in *La storia sociale dei processi cognitivi,* pubblicato per la prima volta nel 1968, ci illustra i risultati di una ricerca ed esperienza eccezionale compiuta tra il 1931-32 nell'Uzbekistan. Questa regione dell'Asia centrale sovietica era rimasta isolata culturalmente ed economicamente per secoli: era caratterizzata da un assetto sociale e culturale essenzialmente orale e tradizionale, con punte di analfabetismo del 100%. Il regime stalinista, attraverso l'industrializzazione forzata prevista dai piani quinquennali e la riorganizzazione produttiva dall'economia agricola tradizionale (quasi naturale) a quella socialista, si impegnò in quegli anni in radicali trasformazioni socio-politiche, economico-produttive e anche culturali, linguistiche e nell'istruzione.

In questo contesto Lurija, guidato nella ricerca dalla teoria storico-culturale di Vygotskij, poté assistere e studiare gli effetti dell'istruzione, dei cambiamenti produttivi e di quelli socio-economici sulle facoltà psichiche superiori[199] della popolazione locale; cercò, infatti, attraverso sottili prove sperimentali, di precisare e chiarire l'esatta portata di questi cambiamenti percettivo-cognitivi, dimostrando, ad un tempo il ruolo cruciale dell'istruzione e del linguaggio per il riassetto dei sistemi funzionali cerebrali, la pervasività della dimensione culturale e sociale per i processi psichici e la plasticità della mente anche in età adulta. Più nello specifico Lurija riuscì a dimostrare che anche dopo pochi mesi di istruzione la struttura cognitiva di persone adulte dell'Uzbekistan cambiava radicalmente.

[199] Che per Vygotskij e per Lurija sono: percezione, generalizzazione, ragionamento logico-sillogistico, risoluzione di problemi, immaginazione e autocoscienza.

I contadini analfabeti, che non si erano inseriti attivamente nelle nuove strutture economiche e sociali, viceversa non riuscivano a liberarsi dell'aspetto pratico e concreto della loro attività. La percezione dei colori e delle figure geometriche seguiva regole diverse da quelle di altri contadini che avevano avuto anche solo pochi mesi di istruzione e che lavorano nelle cooperative. Gli elementi che selezionavano percettivamente e che servivano al riconoscimento erano legati alla loro attività lavorativa concreta, al loro ambiente naturale, al loro modo di vita. Le stesse illusioni ottiche non erano percepite come tali, su di loro non avevano effetti, mentre i contadini alfabetizzati non presentavano grosse divergenze rispetto ai canoni di una società industriale occidentale. La generalizzazione e l'astrazione risultava impossibile a questi soggetti, che riportavano tutto alla loro esperienza diretta e concreta, senza possibilità di staccarsene. Le operazioni visivo-pratiche dominanti impedivano il riconoscimento dei caratteri astratti degli oggetti e la loro caratterizzazione, stabilita con la partecipazione del linguaggio. Invece di dividere in categorie essi cercavano di ricondurre gli oggetti ad una stessa attività pratica comune, e la loro suddivisione avveniva su questa base. Il significato stesso delle parole per loro aveva un valore diverso, non logico ma concreto. L'uso dei sillogismi e del ragionamento logico era loro ugualmente precluso: i soggetti rifiutavano di concludere la deduzione sillogistica perché non capivano i legami logici tra la premessa maggiore e quella minore, le percepivano come asserzioni su cui non potevano dire niente perché al di fuori della loro esperienza diretta. Ciò non avveniva nel gruppo alfabetizzato che dava la conclusione senza problemi rilevanti. L'immaginazione e la stessa autocoscienza risultavano molto limitati perché i soggetti non riuscivano a fare astrazione dall'esperienza immediata e concreta-attiva.

L'autocoscienza, intesa come consapevolezza di sé e dei propri processi cognitivi (metacognizione), e come capacità introspettiva di dare ragione ed espressione ai diversi stati intenzionali ed emotivi, risultò dipendere in maniera rilevante e determinante da fattori intersoggettivi, pragmatico-comportamentali e relazionali. Contro ogni ipotesi filosofica di tipo spiritualistico e razionalistico, che fa della mente e della coscienza degli attributi immediati e innati dello spirito, Lurija riconobbe il carattere storico, pragmatico, situato e soprattutto socio-relazionale dell'autocoscienza. La quale si "costruirebbe" e produrrebbe a partire e attraverso l'attività sociale e la collaborazione intersoggettiva con le altre persone. La genesi e lo sviluppo della consapevolezza e della

coscienza, oltre che essere largamente influenzata da forme di istruzione e educazione formalizzata di tipo scolastico, sembra dipendere dalla coscienza che si ha dell'altro e dallo sviluppo di capacità empatiche, ciò si realizza attraverso la riflessione sui comportamenti, i discorsi, le reazioni emotive e pragmatiche dell'altro, secondo un processo che muta con il trascorrere del tempo e con il mutare del contesto storico-culturale-sociale e delle condizioni materiali di esistenza e di produzione. In questo processo di costruzione della coscienza e del sé non bisogna dimenticare, poi, il ruolo centrale del linguaggio, punto di mediazione e sviluppo di tutte le facoltà umane, primo fra tutte il pensiero concettuale e propositivo.

APPENDICE II

Matrice disciplinare e giochi linguistici: invisibilità dei presupposti e indeterminatezza del significato.

Per ovviare al problema della polisemia semantica del termine "paradigma" Kuhn, nel poscritto del 1969 a *"La Struttura delle rivoluzioni scientifiche",* Einaudi, 1999, pag. 209-251, decide di introdurre un nuovo concetto, quello di "matrice disciplinare", che, pur avendo la stessa funzione del primo, lo sostituisca e ne renda meno problematica l'applicazione e più precisa la connotazione. Il termine "matrice" si riferisce alla composizione, costituita da elementi di vario tipo che sono ordinati in un modo preciso e che vanno specificati; "disciplinare", invece, indica la specificità della comunità di esperti che appartengono ad una disciplina professionale. Il concetto di matrice disciplinare può risolvere l'ambiguità del termine paradigma perché risulta, contemporaneamente, più generale, nella sua portata, e più specifico, nelle sue partizioni. Essa, infatti, si compone di alcuni elementi principali: 1) le generalizzazioni simboliche; 2) credenza in vari modelli euristici e/o ontologici; 3) valori; 4) "esemplari condivisi da un gruppo". Le generalizzazioni simboliche indicano

"*quelle espressioni, usate senza discussione o dissenso dai membri del gruppo, che possono facilmente venire formulate in una forma logica come (x) (y) (z) φ (x, y, z). Essi costituiscono i componenti formali o facilmente formalizzabili della matrice disciplinare. Talvolta si presenta già in forma simbolica: f = ma oppure I = V/R. Altre vengono comunemente espresse in parole: «gli elementi si combinano in proporzioni di peso costanti», o «l'azione è eguale alla reazione». Se non fosse per la generale accettazione di espressioni come queste, non vi sarebbero punti a cui i membri del gruppo possano attaccare le potenti tecniche di manipolazione logica e matematica usate nella loro attività volta alla soluzione di rompicapo. […] la potenza di una scienza sembra generalmente aumentare in proporzione al numero di generalizzazioni simboliche che i suoi studiosi hanno a disposizione"* [Kuhn, *La Struttura delle rivoluzioni scientifiche",* Einaudi, 1999, p. 221].

In questo senso la matrice disciplinare consiste, come del resto la nozione precedente di paradigma, nella possibilità di formalizzare, in un linguaggio comunemente accettato, leggi e teorie che sono patrimonio di conoscenza del gruppo.

Questa componente formale e linguistica consente l'espressione, la descrizione, la definizione e la comprensione di teorie e leggi, esperimenti e ricerche; ma, soprattutto, evidenzia come le regole sintattiche e logiche di combinazione e manipolazione simbolica aiutino il ricercatore nella descrizione e previsione dei fenomeni, senza la necessità di dover operare in concreto sugli enti empirici che le formalizzazioni simboliche sottendono. Le generalizzazioni simboliche, infatti, sono da un lato teorie fondanti, modelli e leggi condivise, dall'altro definizioni univoche e non ambigue dei termini che si prendono in esame, i quali significano e descrivono una certa realtà empirica.

Le generalizzazioni simboliche, in altre parole, presentano un assetto duale, da un lato hanno la valenza di leggi che descrivono fatti, dall'altro significano/definiscono i termini teorici; siamo, cioè, sia su un piano scientifico-empirico, sia su un piano prettamente linguistico-semantico. La formalizzazione matematica è solo l'esito più evidente di questo linguaggio specialistico in uso, e apprezzato per la sua chiarezza, all'interno di quasi tutte le comunità scientifiche. La conseguenza di questo stato di cose conduce all' "incommensurabilità paradigmatica", e può essere associato alla relatività culturale tipica delle diverse comunità di parlanti, perché se si assume un paradigma diverso, e quindi una struttura e un quadro di riferimento diverso, il significato delle generalizzazioni simboliche cambia.

Il secondo elemento di una matrice disciplinare si connette alle credenze dogmatiche circa il modo di intendere certi enti o di descrivere certi eventi. Infatti precisa Kuhn:

"*… Descriverei tali dogmi condivisi dai membri di una comunità come credenze in particolari modelli e amplierei la categoria dei modelli per includervi anche quelli di genere relativamente euristico: il circuito elettrico può essere considerato come un sistema idrodinamico di stato solido; le molecole di un gas si comportano come piccole palle da biliardo elastiche in movimento casuale. Sebbene la forza delle credenze di gruppo vari, con conseguenze non sempre ovvie, lungo uno spettro che va dai modelli euristici ai modelli ontologici, tutti i modelli hanno funzioni simili. Fra le altre cose, essi forniscono al gruppo analogie e metafore privilegiate o ammissibili. Così facendo essi aiutano a determinare ciò che verrà accettato come spiegazione e soluzione del rompicapo; inversamente, essi sono di aiuto nella determinazione della serie dei rompicapo irrisolti e nella vantazione dell'importanza di ciascuno di questi"* [Kuhn, op. cit., pag. 222-223].

Questi modelli, euristici o metafisici che siano, rappresentano dei principi e delle idee fondanti all'interno della matrice disciplinare, e sono costitutive di un paradigma.

Essi, non essendo mai interamente dimostrabili o falsificabili, costituiscono più un presupposto che una vera e propria teoria, sulla cui base si rilevano e ordinano i fenomeni e gli eventi secondo certi principi, scopi, obiettivi intrinseci al modello stesso. Preme sottolineare come i modelli costituiscono solamente una parte, per quanto importante, di una matrice disciplinare e di un paradigma; molti autori, invece, per motivi di sinteticità e scorrevolezza stilistica più che teorici, tendono ad assimilare i due concetti, il che, a mio avviso, produce qualche confusione.

I valori costituiscono un terzo elemento della matrice disciplinare. Essi, sostiene Kuhn, sono largamente condivisi dalla comunità scientifica, al di là di ogni corporazione e specialismo professionale. I valori, infatti, contribuiscono in maniera molto più decisiva, più delle generalizzazioni simboliche e della condivisione di modelli, a dare un senso della comunità agli studiosi nel loro complesso. I valori più profondamente sentiti sono sicuramente quelli che riguardano la previsione, per cui una teoria, un modello e una generalizzazione simbolica sono tanto più apprezzati quanto più sono in grado di realizzare previsioni accurate, soprattutto sul piano quantitativo piuttosto che su quello qualitativo, e con un margine di errore che deve essere considerato accettabile dalla comunità scientifica. Subentrano chiaramente delle differenze disciplinari, per motivi riconducibili all'oggetto di studio, al fatto che una disciplina presenta un grado diverso di accuratezza rispetto ad un'altra, e di conseguenza il livello e il senso della previsione cambiano a seconda della disciplina.

Altri tipi di valori vengono di solito utilizzati per giudicare la validità delle teorie nel loro valore intrinseco: essi devono permettere la formulazione e risoluzione di "rompicapo", cioè di problemi specifici all'interno di un paradigma; queste soluzioni devono essere, perciò, semplici e, possibilmente, formalizzabili in un linguaggio matematico, o il più possibile neutro; devono essere coerenti con tutte le conoscenze già acquisite, ossia essere innovative riguardo alcuni problemi specifici e, nello stesso tempo, non contraddire altri elementi fondanti del paradigma; plausibili, ossia compatibili con altre teorie correntemente accettate, efficaci per la risoluzione di un problema e non facilmente falsificabili.

Kuhn sottolinea come i valori, pur potendosi differenziare da un gruppo a un altro e secondo la biografia e la formazione del singolo ricercatore, siano decisivi, specialmente nei momenti di crisi paradigmatica, per l'evoluzione della scienza perché

mantengono unita la comunità scientifica malgrado le divisioni di scuola, e quindi sono una sorta di invariante culturale sulla cui base si ridefinisce lo stesso sapere scientifico. Ci si potrebbe chiedere, infatti, che cosa accadrebbe se la coerenza cessasse di essere un valore; se dovesse verificarsi un cambiamento simile, la scienza diverrebbe qualcosa di molto diverso da quello che oggi conosciamo. In questo senso i valori condivisi dalla comunità scientifica costituiscono qualcosa di molto più fondamentale rispetto ai modelli e alle generalizzazioni simboliche, nel senso che sono alla base della stessa *intentio* della conoscenza scientifica intesa come discorso e gioco linguistico particolare cui partecipano, nel definire le regole, i diversi membri della comunità scientifica.

Ci sono, infine, anche valori di tipo etico-ontologico come l'idea che la scienza debba servire all'umanità, essere socialmente utile, oppure che la scienza sia, o debba essere, un sapere disinteressato. Quest'ultima tipologia di valori può fungere da giustificazione dell'impresa scientifica nel suo complesso e, in questo senso, pur essendo extra-metodica ed extra-scientifica, ha un' importanza non meno determinante sia nei confronti della comunità scientifica, sia del profano.

A questo proposito è sicuramente interessante mettere in rapporto questo aspetto valoriale dei paradigmi con le meta-narrazione di cui parla il filosofo francese, teorico del post-moderno, Jean-Francois Lyotard (1924-1998). Infatti per Lyotard la scienza ha bisogno di trovare delle giustificazioni di tipo narrativo, quindi extra-scientifiche e extra-metodiche, dal momento che le procedure metodiche, puramente denotative, da sole non sono sufficienti per auto-legittimarsi. Il problema della contemporaneità, di cui le idee di Kuhn sulla scienza sono in qualche modo un sintomo, derivano proprio dall'applicazione allo stesso sapere scientifico delle sue stesse procedure demistificatorie e di accettabilità. Estirpando da sé il sapere narrativo come elemento mitico carico di pregiudizi a-scientifici, la scienza si è condannata a giustificarsi come sapere puntando sulle sole procedure denotative logico-scientifiche (previsione, conferma empirica, efficacia, correttezza, coerenza, semplicità, formalizzazione, ecc.)[200]. Una volta riconosciuto, però, attraverso l'analisi storica di Kuhn ad esempio, che la scienza è tale solo all'interno di strutture paradigmatiche di riferimento, storicamente contingenti, convenzionali e sottoposte a processi sociali, solo in parte razionali e razionalizzabili, un simile tentativo di auto-legittimazione appare velleitario.

[200] Cfr. in: Jean Francois Lyotard, *La condizione post moderna*, Feltrinelli, 2008; *Il postmoderno spiegato ai bambini,* Feltrinelli, 1987.

La scienza perciò risulta doppiamente orfana, non può accettare la narrazione e le meta-narrazioni come giustificazione, né può trovarla all'interno del metodo e delle sue procedure denotative che costituiscono il suo fondamento. L'ultimo elemento della matrice disciplinare, gli esempi condivisi dal gruppo, per Kuhn rappresenta l'elemento più innovativo del suo discorso, quello che sul piano filologico ha originato il termine paradigma, e che da un punto di vista pedagogico, riferendosi specificatamente alla formazione degli studenti e dei ricercatori, ossia della comunità scientifica nel suo complesso, rappresenta l'elemento più interessante e più direttamente connesso con le problematiche educative. Peculiarità di questo tipo di formazione, basata sull'imitazione, l'esercizio e l'interiorizzazione di regole e *gestalt* percettive e cognitive, è il suo essere, da un lato, condizionante e, dall'altro, non esplicitabile. Le regole sulla cui base si riconoscono analogie, si struttura e interpreta la realtà, e, in ultima analisi, il modo particolare attraverso cui gli scienziati percepiscono gli eventi sono, certamente, il risultato della struttura biologica e genetica tipica della nostra specie, ma, altrettanto, sono l'esito dell'educazione e formazione specifica dell'individuo e della comunità linguistica, culturale e professionale cui appartiene.

Stabilito che l'educazione può influenzare queste strutture sul piano percettivo e cognitivo non resta che ammettere che comunità diverse percepiscono e interpretano gli stessi eventi in modi diversi. Ciò ovviamente non significa che si possa avere qualsiasi percezione o interpretazione. Le cose che accomunano gli esseri umani sono molte di più di quelle che li distinguono, sia sul piano biologico-genetico, sia su quello culturale e linguistico. Ciò non di meno tali differenze si producono, a volte in maniera rilevante, soprattutto se si prendono in considerazione gruppi diversi. Come nel caso del relativismo culturale sostenuto da Sapir-Whorf, o nell'esperimento mentale della traduzione radicale di Quine, rimane sempre un elemento di incertezza sulla comprensione reciproca. I quadri di riferimento, da cui si parte per interpretare i fenomeni o il linguaggio altrui, non sono mai interamente esplicitabili, proprio perché rappresentano l'elemento "primitivo" sulla cui base si percepisce, interpreta, giudica. Tali presupposti, perciò, risultano estremamente sfuggenti ad una analisi completa, definita ed esplicita. Ciò vale a diversi livelli: sul piano percettivo, ad esempio, è difficile porre un limite netto tra ciò che si deve alla percezione e ciò che deriva dai presupposti "teorici", su ciò che si sa sul mondo o dall'interpretazione, soprattutto

considerando che quest'ultima si struttura secondo modalità esperienziali e educative. Sono stati scritti fiumi di inchiostro da parte di filosofi e psicologi soprattutto, sul modo di intendere gli esperimenti sul movimento stroboscopico e le illusioni ottiche, alcune delle quali, come lo stesso Luirija ha potuto rilevare nella sua ricerca in Uzbekistan, sono percepite come tali solo in alcune culture e non in altre.

Sul piano linguistico, oltre ai già citati Sapir, Whorf e Quine, è soprattutto il filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) che nelle "*Ricerche filosofiche",* introducendo i concetti di gioco linguistico e significato come uso, rinunciando all'idea di significato come denotazione univoca e rappresentazione mentale data una volta per tutte, riconosce la sostanziale dipendenza del significato da fattori sociali e pragmatici, e di conseguenza l'impossibilità di definire una volta per tutte le regole che governano un determinato gioco linguistico. Il linguaggio, infatti, è una "forma di vita", lo svolgimento di una attività governata da regole diverse a seconda delle circostanze, dei contesti, delle intenzioni dei parlanti. Le regole alla base dei giochi linguistici sono "abitudini", "usi", "prassi", "frutto di addestramento"[201], in ogni caso si apprendono pragmaticamente, ma queste regole non sono affatto rigorose, quasi sempre inespresse e inconsapevoli; gli usi non sono esaustivamente contenuti nelle regole né negli usi precedenti, invece sono passibili di molteplici interpretazioni diverse.

In sintesi seguire una regola significa adeguarsi in linea di massima a una prassi diffusa che è passibile di adattamenti personali e idiosincratici. Se la scienza viene interpretata come uno di questi giochi linguistico-simbolici, e la comunità scientifica come una comunità di parlanti, allora il paradigma costituisce, propriamente, il complesso di regole implicite, mai perfettamente esplicitabili, suscettibile di variazioni storiche che ne ridefiniscono le regole. Ecco perché i paradigmi, tramite processi di insegnamento-apprendimento sia impliciti sia espliciti e pratiche di addestramento piuttosto rigide, sono assunti inconsapevolmente e tacitamente dai ricercatori; ed ecco in sostanza perché è così difficile individuarne i caratteri peculiari e le regole costitutive. Infatti, la capacità del ricercatore di individuare e riconoscere "somiglianze di famiglia" tra eventi, teorie, formulazioni simboliche, ecc. segue le stesse regole sociali, *ipso facto* indeterminabili nei loro caratteri specifici, individuate da Wittgenstein nel linguaggio naturale.

[201] Cfr. in: Wittgenstein*, Ricerche filosofiche*, Einaudi, 1995, soprattutto i paragrafi 200; 2002; 206.

Il significato dei termini che lo scienziato, a seconda dei casi, insegna e impara, è legato alla sua pratica professionale; essi rimandano al gioco linguistico contestuale della particolare disciplina e comunità linguistica di riferimento, e alla capacità di "seguire" e apprendere regole paradigmatiche. Queste regole, però, non sono quasi mai esplicitabili, perché comportano un modo di vedere che è primitivo rispetto alla stessa concettualizzazione di quelle modalità.

APPENDICE III

Mondo-versioni e costruttivismo: implicazioni pedagogiche

L'epistemologo americano Nelson Goodman (1906-1998) riconosce, con Willard Quine (1908-2000)[202] e Paul Feyerabend (1924-1994), l'impossibilità di distinguere tra proposizioni analitiche e sintetiche, e il carattere costruttivo di ogni tipo di conoscenza che si origina sempre a partire da un quadro di riferimento che seleziona i "dati". I dati stessi esistono solo all'interno di teorie, la stessa percezione è il risultato di certi presupposti categoriali, linguistico-simbolici e abitudini, presenti a priori e/o dati da certe strutture sintattico-semantiche inerenti allo stesso sistema simbolico in uso. La percezione, la categorizzazione, le teorie scientifiche, ecc., sono il risultato di altrettanti modi di selezionare eventi, che a loro volta sono il risultato di quadri mentali di riferimento e di senso, che a loro volta sono prodotti da sistemi simbolico-concettuali e abitudini percettive. In senso pregnante, quindi, il mondo viene costruito, ma dato che i sistemi simbolici e le regole di costruzione sono molteplici, che altrettanti se ne possono creare, e dato che, altresì, sono molti i quadri categoriali-normativi e teorici di riferimento (paradigmi), gli scopi e gli orizzonti di senso interpretativi che si possono perseguire, ne consegue che esisteranno tanti mondi quanti sono i sistemi simbolici di riferimento, i quadri di senso e le intenzioni, ecc.

La parola *simbolo* è intesa in una accezione ampia, generale e generica, tale da indicare e comprendere entità molto diverse come lettere, parole, testi, quadri, pittogrammi, diagrammi, mappe, modelli, ecc. Un sistema simbolico è uno strumento di cui ci serviamo per costruire, conoscere e comprendere i mondi. Una caratteristica essenziale dei simboli è la metaforicità: essi, infatti, non rinviano ad altre realtà precostituite, non sono referenziali, essendo la referenzialità una loro caratteristica secondaria, ma istituiscono e fabbricano la realtà stessa, ossia le mondo-versioni. I simboli sono anche contingenti, nel senso che in loro non è sempre possibile stabilire la

[202] Quine è stato amico e collega ad Harvard di Goodman, con lui condivise interessi di studio e la formazione analitica, e collaborò attivamente. Il distacco teorico tra Goodman e Quine si ebbe con la pubblicazione di "*Vedere e costruire il mondo",* Laterza, 2008, e la recensione piuttosto critica di Quine, che attaccò ampiamente l'irrealismo e il costruttivismo radicale del collega.

distinzione tra forma e contenuto, cosa che invece Quine ritiene possibile, per cui a seconda dei contesti possono assolvere diverse funzioni di significazione e/o, addirittura, perdere la loro funzione simbolica di comprensione e di costruzione della mondo-versione. I simboli, infatti, e il linguaggio in particolare, trovano il loro significato solo in relazione ad un certo contesto di significazione. Il linguaggio, poi, costituisce una struttura "olistica" in cui significato, significante e referente sono in rapporto dinamico e continuamente in evoluzione – sincronica e diacronica – sempre in relazione ad un certo contesto relazionale, in cui è possibile determinare anche rapporti verticali (inclusione generale-particolare) e orizzontali (confini mai certi e sempre labili con altri significati e sensi)[203]. Cade, quindi, ogni pretesa metafisica di un mondo originario, più "vero" e originario di altri, sia pure quello descrittoci dalla fisica; Goodman a tale proposito parla esplicitamente di mondo-versioni (*world-version*)[204] costruite e che possono essere a loro modo corrette e coerenti.

In questo senso il "costruttivismo radicale" di Goodman tende a sfumare la differenza tra conoscenza scientifica e artistica perché, dal suo punto di vista, l'arte esemplifica in maniera evidente il modo stesso in cui il pensiero si rapporta al mondo, o meglio, ai mondi che costruisce. L'arte è un'attività cognitiva e di conoscenza non meno che l'impresa scientifica e qualsiasi dicotomia tra conoscere e sentire, cognitiva ed emotiva è insostenibile perché non tiene conto del fatto che qualsiasi sistema simbolico, anche quelli ideati dall'arte, ha la funzione di costruire e comunicare socialmente e individualmente una realtà, una "mondo-versione". Il concetto di verità, inteso come corrispondenza, che si vuole far valere in assoluto, prescindendo e trascendendo i limiti dei quadri di riferimento linguistico simbolici, ossia in modo extra-simbolico, è inaccettabile, proprio perché le stesse entità materiali e fisiche esistono solo all'interno di ben determinati quadri normativo-concettuali-teorici e canoni di accettabilità scientifica che sono sempre orientati e costruiti sulla base di quello stesso linguaggio e simbolizzazione. Il pensiero opera in modo estremamente libero e

[203] A ciò si deve aggiungere il nominalismo estremo di Goodman, condiviso da Quine, e la sua idea, piuttosto particolare, non condivisa da Quine, per cui solo gli individui hanno una valenza ontologica mentre le classi no, anche se, sostiene Goodman, all'interno di un sistema simbolico-linguistico, gli individui possono anche designare cose diverse riconducibili a entità plurali.

[204] La traduzione di "*world-version*" è stata spesso resa in italiano con "versioni del mondo", ma, come sottolinea Achille Varzi nella prefazione a "*Vedere e costruire il mondo*", una simile interpretazione è ambigua e fuorviante perché può sottintendere che esista una versione del mondo ontologicamente più reale delle altre, mentre per Goodman tutte le mondo versioni hanno pari dignità ontologica e possono essere corrette contemporaneamente.

"pluralistico". Esso infatti costruisce i propri concetti, le proprie mondo-versioni da un lato in rapporto ai propri fini e interessi, dall'altro in rapporto ai propri contesti e riferimenti categoriali-normativi, anche perché il suo obiettivo è non tanto (o non necessariamente) la "costruzione" della verità quanto quella del senso. Goodman, a tale proposito, accettando e facendo sua la concezione pragmatica di verità, ispirandosi esplicitamente a Dewey, sottolinea che il criterio di valutazione delle mondo-versioni non può e non deve ridursi solo alle valutazioni vero/falso, il quale a volte appare limitativo e incongruo per giudicare la complessità del reale. Oltre a tale criterio, infatti, anche in sede cognitiva, ve ne sono altri spesso di importanza non minore (i criteri di rilevanza, di efficacia, di utilità, di semplicità, ecc).

La concezione "corrispondentistica" della verità è insostenibile in una prospettiva che riconosce l'inesistenza di un mondo vero sulla cui base giudicare la falsità/verità referenziale delle proposizioni. Tuttavia esistono altri criteri di valutazione delle versioni del mondo, altrettanto efficaci, funzionali e "vincolanti", a cominciare da quello (nuovamente di ascendenza pragmatistica) di "appropriatezza" o " congruenza ". Tale congruenza può essere a sua volta "interna" o "esterna". E' interna quando riguarda il rapporto tra una versione del mondo e ciò a cui essa si riferisce. La "congruenza" è invece "esterna" quando riguarda il rapporto tra diverse versioni del mondo. Su questo Goodman ha cura di sottolineare che non ogni versione del mondo è compatibile con qualsiasi altra: la questione della compatibilità, formale e sostanziale, tra le varie versioni del mondo costituisce anzi un ambito di indagine di grande rilievo.

Un mondo originale, più vero e fondamentale, scevro da presupposti e pregiudizi, uno sguardo ingenuo non infrastrutturato è impossibile. In questo senso si può anche dire che i mondi non solo vengono fabbricati, ma ci vengono dati, perché i quadri concettuali di riferimento, il linguaggio e i simboli che li costituiscono, vengono appresi già nell'esperire il mondo che costruiscono, ossia sono a priori dell'esperienza in senso kantiano. Secondo Goodman "*noi siamo vincolati ai modi di descrizione delle cose descritte. Il nostro universo - per così dire - consiste in questi modi, piuttosto che di un mondo o di mondi* ". E' bene precisare che oltre a sostenere un radicale antirealismo (ogni mondo è un mondo costruito) Goodman professa un non meno radicale anti-idealismo; egli respinge, cioè, la posizione secondo cui la realtà sarebbe null'altro che una versione concettuale riassumibile nella nota affermazione di Schopenhauer: "*il*

mondo è una mia rappresentazione". Le idee stesse di mente, io e sé sono anche esse, come già Nietzsche aveva intuito, il prodotto di una presupposizione simbolica e concettuale, ossia di un quadro interpretativo di riferimento ben preciso.

L'assunzione cartesiana del "cogito" è ingenua perché non tiene conto del fatto che noi pensiamo a noi stessi e, in senso pregnante, costruiamo la nostra individualità, ci viviamo e rappresentiamo i nostri vissuti, sempre sulla base di qualche cosa che "ci è dato", intendendo con questo "dato" non solo il nostro corpo e la nostra particolare struttura genetico-caratteriale, ma il linguaggio, la cultura, i sistemi di simboli e i modi socialmente condivisi e storicamente determinati in cui siamo immersi e che determinano il nostro "esserci" ed "essere nel mondo". Se l'esistenzialismo insiste sulla nozione di "essere gettato" per descrivere e rappresentare la condizione umana nel mondo per cercare di rendere intelligibile la nostra sostanziale mancanza di fondamento e contingenza, è evidente altresì che questa contingenza permette la costruzione del mondo sulla base di una pluralità simbolica alla maniera intesa da Goodman.

Nello stesso tempo, il concetto di tradizione, caro all'esistenzialismo heideggeriano e all'ermeneutica di Gadamer, trova nella prospettiva costruttivista di Goodman una giustificazione altrettanto forte. Le mondo-versioni, infatti, che si apprendono attraverso i sistemi simbolici, e che in un certo senso possono essere assimilati ai contesti (*frame*) di Bateson e ai paradigmi di Kuhn, non si producono nel vuoto ma sono sempre il risultato di una rielaborazione di una mondo versione precedente e di modalità socialmente, culturalmente e storicamente stabilite, per intervenire in maniera "corretta" su queste mondo-versioni. Per cui, ad esempio, in ambito scientifico non è assolutamente plausibile presentare una teoria che non rispetti certi canoni e restrizioni teoriche e metodologiche, ma ciò è altrettanto vero in altri ambiti conoscitivi come quello artistico. Anche una corrente artistica, infatti, per quanto le restrizioni artistiche siano decisamente meno vincolanti di quelle scientifiche, deve rispettare certi presupposti e canoni estetici (Goodman individua, non tanto delle condizioni, quattro dei "sintomi" dell'estetico, che in ogni caso non sono vincolanti). Il costruttivismo radicale, quindi, non rinuncia all'idea di correttezza e di appropriatezza delle teorie e delle mondo-versioni, perché ogni mondo-versione deve fare i conti con le versioni precedenti, e deve sottostare a tutta una serie di limitazioni, di regole e di procedure che ne sanciscono la validità e, eventualmente, ne possono decretare il successo come

mondo-versione più accreditata, euristicamente valida, ecc. Le mondo-versioni precedenti costituiscono il dato di partenza, il presupposto teorico, il quadro concettuale di riferimento di ogni ulteriore sviluppo, ossia costituiscono la "tradizione", la norma da cui partire per ogni critica e per ogni conferma.

Ma se il mondo è costruito, se l'identità personale è costruita, allora sul piano educativo bisogna sempre tenere presente questo ulteriore grado di complessità, per cui bisogna assumersi il rischio delle scelte formative, sempre aleatorie, e nel contempo insegnare la contingenza e la rischiosità delle scelte. Lo sviluppo dello spirito critico, dialettico, dialogico diviene presupposto intrinseco ad ogni impresa educativa, che dovrebbe sempre avere di mira lo sviluppo della consapevolezza lucida dei propri quadri di riferimento; tale traguardo è da raggiungere attraverso l'inclusione attiva e partecipativa degli allievi in questa operazione di costruzione del mondo, mediante la condivisione del patrimonio culturale di simboli, che si pretende arrivino a conoscere e ad usare in maniera opportuna, al fine di raggiungere l'autonomia nell'attività prettamente umana che si realizza nel dare senso alle cose e al mondo.

L'impresa educativa diviene ancora più fondamentale perché si tratta di insegnare a distinguere tra diversi contesti di significazione (deuteroapprendimento), e nello stesso tempo, di insegnare-apprendere a confrontarsi con la contingenza, la non necessarietà, la problematicità, l'imprevisto, il disorganizzato, il nuovo.

La scuola, in accordo con quanto sostenuto da Bruner, dovrebbe insegnare, o quanto meno aiutare, a trovare modi diversi di fare significato, partendo dall'assunto che i significati sono costruzioni socialmente condivise e personalmente interpretate, la scuola e l'università dovrebbero essere la sede del "pensiero eretico", nuovo e, nello stesso tempo, luogo di confronto, della ricomposizione delle fratture insanabili e delle alternative inconciliabili, in virtù del principio che tutto è "relativo" al quadro di riferimento che si assume nel giudizio, frutto di una costruzione prospettica. Ma la scelta del quadro normativo è intrinsecamente etica, perché presuppone sempre la responsabilità e l'assunzione del peso della scelta, che deve compiersi sempre in virtù di una riflessione critica e problematizzante in vista di un fine e/o obiettivo futuro che si presenta come desiderabile. Tale fine o ideale ha i connotati dell'utopia, della narrazione di mondi possibili, che si proietta come meta ideale e guida del presente, sulla base della quale è possibile una critica del presente e una rivisitazione-

ricostruzione armonica del passato. Le versioni del mondo ci vengono "date", strutturate in tradizioni tanto implicite quanto potentemente e surrettiziamente condizionanti, a tal punto che, ci ricorda Heidegger, il nostro "esserci" ha i connotati della gettatezza, ma le nostre predisposizioni fisiche, caratteriali, culturali, sociali, ecc., se costituiscono dei limiti molto forti non sono un destino. Il futuro ha i connotati della possibilità e "*nella possibilità"*, ci ricorda Soren Kierkegaard (1813-1855), "*tutto è ugualmente possibile"*, e se ciò può generare angoscia e paralizzare l'azione è anche vero che non condanna allo scacco finale i propri propositi.

La formazione dovrebbe sempre confrontarsi con la dimensione futura, con il "dover essere" e con l'utopia; ciò non solo riguardo le scelte metodologiche, didattiche e le discipline curricolari, ma anche, e soprattutto, riflettere sulla dimensione valoriale ed etica dei fini dell'educazione, ossia su qual è il modello di uomo, di persona, di individuo, di cittadino, ecc., che si vuole aiutare a far emergere attraverso l'educazione. Operazione che non può essere compiuta senza la partecipazione dei diretti interessati, di volta in volta indicati con i termini "soggetto in formazione", "studente", "persona", ecc., che hanno propri sogni e obiettivi, una propria *Weltanschauung* e, spesso, idee confuse sulla persona che vogliono essere.

L'educazione allora deve farsi carico anche di questo intento programmatico, per cui deve essere sostegno alla responsabilizzazione, alla problematicità delle scelte al di là dei condizionamenti e delle fughe oniriche dalla realtà. Deve perciò essere sostegno cognitivo e culturale, che fornisca materia e metodo di riflessione critica e di meta-riflessione, emozionale-relazionale, che sia in grado di valorizzare la componente sociale e affettiva nell'integrità della persona, per una ricerca consapevole della propria individualità. L'educazione deve assumersi l'obiettivo e l'onere di coltivare il pensiero critico, la problematizzazione e la capacità di scelta consapevole, il cui primo passo è rappresentato dalla capacità di decondizionarsi (ciò che I. Kant definiva *"libertà negativa*"[205]), un processo che non ha una conclusione e che sempre si rapporta ad una dimensione futura di "progettazione esistenziale", come ci ricorda il problematicismo pedagogico. L'utopia, allora, si configura come "progetto" della vita futura e della futura società, ma tale progetto è aleatorio perché si definisce in base al passato e alla contingenza del presente in vista di ciò che potrebbe essere. L'utopia, intesa nei termini

[205] Confronta in I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Roma-Bari, Laterza, 1992, pag 131-135; *Critica della ragion pratica*, Roma-Bari, Milano, Bompiani, 2000.

di “progetto esistenziale”, è un’operazione che deve “coscientizzare” riguardo i condizionamenti e le scelte indotte, rendere consapevoli dei modelli esistenziali preconfezionati che appaiono culturalmente e socialmente desiderabili.

L’educazione, confrontandosi con i giovani, dovrebbe perciò fornire un aiuto alla ricerca-costruzione della propria individualità, del proprio sé e del proprio volere e dover essere. In tutte queste operazioni la narrazione svolge un ruolo fondamentale, costituendo un elemento imprescindibile della costruzione del sé, per cui anche la nostra autobiografia personale, ciò che crediamo di essere e che ci raccontiamo, diviene un presupposto cognitivo ed un quadro di riferimento sempre in evoluzione che ci serve per rapportarci con noi stessi, con gli altri e con il mondo.

Costruire mondi è un’operazione rischiosa perché significa imparare a dare senso alle cose ed essere responsabili di questa operazione, essere in grado di chiarire i propri processi cognitivi e presupposti, oggettivarli, ossia consiste nel raggiungimento di una condizione meta-cognitiva e critica. L’arte e la letteratura, costruzioni che spesso non denotano realtà esterne, e quindi in un certo senso manifestamente false e oniriche (come un dipinto che raffigura un unicorno o un racconto che narra le vicende di un personaggio mai esistito), ma che tuttavia si riferiscono al mondo sociale, culturale e storico umano, possono aiutarci in questo processo di consapevolezza, allargare orizzonti di senso, aiutarci a rappresentare-costruire i nostri sentimenti, atteggiamenti, stati d’animo, strutturare conoscenze, reti semantiche, comprendere il presente e pensare al futuro. L’arte e la letteratura, come sostiene Jerome Bruner (1915), ci permettono di confrontarci con il possibile, l’imprevisto, l’insolito e ci aiutano a gestirlo, a prendere dimestichezza con i sistemi simbolici e le modalità di costruzione del mondo; la scienza ci fornisce invece un quadro normativo, un punto di riferimento sicuro da dove iniziare ad esplorare, ma non di meno le due forme di conoscenza risultano sostanzialmente simili in una prospettiva costruttivista perché sono il risultato di determinate modalità di costruzione tradizionalmente e abitualmente accettate.

APPENDICE IV

Alcune conseguenze pedagogiche dell'"ecologia della mente" di Gregory Bateson

1. "*La struttura che connette*" è una "*storia*".

"… il fatto di pensare in termini di storie non fa degli esseri umani qualcosa di isolato e distinto dagli anemoni e dalle stelle di mare, dalle palme e dalle primule. Al contrario, se il mondo è connesso, se in ciò che dico ho sostanzialmente ragione, allora pensare in termini di storie deve essere comune a tutta la mente, a tutte le menti, siano esse le nostre o quelle delle foreste di sequoie e degli anemoni di mare".
[G. Bateson, *Mente e Natura,* Adelphi, 1995, pag. 28]

Secondo Gregory Bateson (1904-1980)[206] due o più elementi per il fatto di essere inseriti in uno stesso contesto strutturale si trovano già in relazione tra loro; in altre parole un certo elemento A è pertinente ad un certo elemento B se A e B sono inclusi in una stessa struttura contestuale di tipo spazio-temporale e/o sintattica e/o semantica e/o pragmatico-comportamentale e/o di situazionale, ecc. In questo senso ampio e formale l'evoluzione, l'apprendimento, la corsa agli armamenti, le relazioni sociali, una terapia psicoanalitica, ecc., sono riducibili a processi relazionali molto simili e assimilabili a ciò che comunemente si intende per "storia", dal momento che le storie e il pensare in termini di narrazione presuppongono sempre un testo, una struttura organizzata composta di parti interrelate e significanti, un contesto che determina il significato da attribuire ad elementi e complessi più ampi, un interprete, qualcuno o qualcosa che è in grado di "interpretare" (rappresentare, capire, utilizzare, trasformare, reagire a, trasmettere, ecc.) il testo in un certo contesto, una trasformazione ed evoluzione nel tempo e nello spazio, per cui la storia si evolve, si complica o si semplifica, seguendo diverse direttrici iniziali o assumendo connotati completamente nuovi e imprevisti.

Sul piano formale non è assolutamente indispensabile che il testo, ossia il messaggio, sia di tipo linguistico, né che il mittente sia "consapevole" o "cosciente" di

[206] Nato in Inghilterra. Suo padre era il famoso biologo William Bateson, padre della genetica. Si occupò di campi di studio diversi, per la ricerca di connessioni interdisciplinari dall'antropologia alla psichiatria, dall'epistemologia all'etologia alla cibernetica applicata ai sistemi biologici e alla comunicazione umana e animale.

ciò che comunica[207] né che lo sia l'interprete. Ecco perché l'evoluzione, ossia le complesse interazioni e trasformazioni adattive tra genotipo e fenotipo che modificano una specie o ne producono di nuove e diverse, tra individuo e popolazione, tra specie diverse in relazione coevolutiva in un determinato ambiente naturale, sono a tutti gli effetti una storia, nel senso che è possibile determinare una struttura composta di elementi in un certo ordine gerarchico che si strutturano in sottosistemi organizzati. Questa struttura generale connette gli individui rendendoli pertinenti l'uno con l'altro e si svolge e sviluppa nel tempo tramite un equilibrio dinamico e creativo di tipo stocastico, ossia parzialmente casuale[208]. È interessante e importante osservare come autori diversi per formazione e campi di studio come Gregory Bateson, John Dewey, Jean Piaget e Karl Popper concordino nel ritenere che l'evoluzione biologica abbia caratteri di profonda convergenza e una struttura formale simile allo sviluppo ontogenetico, all'apprendimento e alla ricerca scientifica. John Dewey[209] mostra come la logica (l'attività razionale e formale per eccellenza), essendo un processo che si fonda su modalità "empiriche" e pragmatiche di ricerca di stabilizzazione ed equilibrio a seguito di una rottura problematica, abbia un'origine biologica adattiva che accomuna tutti gli organismi viventi dall'ameba allo scienziato. Secondo Dewey solo in seguito, con l'uomo, questo processo diverrebbe intrapsichico, concettuale, astratto e simbolico. L'epistemologia falsificazionista di Popper si incentra sui processi conoscitivi per prove e errori, o ipotetico-deduttivi, che sono tipici di tutti gli organismi viventi, sia pure a livelli e con modalità diverse[210]. Piaget nella sua teoria dello sviluppo cognitivo (epistemologia genetica) svolge considerazioni simili per ciò che concerne lo sviluppo ontogenetico e l'apprendimento umano servendosi dei concetti evolutivi di assimilazione e accomodamento che, nella loro reciproca dialettica processuale, costituirebbero un equilibrio dinamico ed evolutivo. L'intelligenza e il pensiero, in questa prospettiva, sarebbero un adattamento, ossia la risposta ad un bisogno[211].

---

[207] Il mittente, in senso stretto, può anche non esserci perché il messaggio può identificarsi con la relazione, ossia con la struttura stessa.

[208] "*STOCASTICO: (Dal greco stochazein 'tirare al bersaglio con l'arco', cioè diffondere gli eventi in modo parzialmente casuale, sicché alcuni di essi hanno esito più favorevole). Se una successione di eventi combina una componente casuale con un processo selettivo in modo che solo certi risultati del casuale possano perdurare, tale successione viene detta stocastica".* [Bateson, *Mente e natura,* Adelphi, 1995, pag. 302-302].

[209] Cfr. in: J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine,* Einaudi, 1973

[210] Cfr. in: K. R. Popper, *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970.

[211] Cfr. in: J. Piaget, *L'epistemologia genetica,* introduzione di Mauro Ceruti, Laterza, 1993.

2. Proto- e deutero-apprendimento: implicazioni pedagogiche

Secondo Bateson "è il contesto che fissa il significato, e deve essere sicuramente il contesto ricevente a dar significato alle istruzioni genetiche"; il problema, però, è che individuare il contesto è un'operazione tutt'altro che semplice ed anzi nella specie umana l'abilità di distinguere i contesti, pur avendo una base genetica, è tenuta in grande cura ed è il risultato di un insegnamento-apprendimento molto lungo di tipo informale e formale di cui ogni cultura e società si incarica più o meno esplicitamente.

Bateson a questo proposito introduce i concetti di proto-apprendimento e deutero-apprendimento. Il proto-apprendimento è un apprendimento di primo livello consistente nella rappresentazione, apprensione e utilizzo di una certa informazione da parte di un soggetto conoscente (un essere umano, un virus, un computer, ecc.) per un certo scopo; il deutero-apprendimento, invece, è una forma di apprendimento di secondo livello, non concerne tanto il messaggio, ossia il testo, l'informazione bruta contenuta nel messaggio, ma ha a che fare con il metalinguaggio che l'interprete deve potere e sapere interpretare correttamente per attribuire un significato corretto al messaggio, inserendolo in un contesto di significazione appropriato, per cui uno stesso messaggio acquisisce significati diversi in contesti diversi.

Il metalinguaggio classifica i contesti in cui il messaggio va interpretato. Una stessa frase, "Io ti uccido", ha significati piuttosto diversi se a pronunciarla è un bambino che gioca con un adulto o un rapinatore. Il messaggio è esattamente lo stesso ma si trova su due livelli logici diversi, il primo è un contesto di gioco, il secondo connota un atto violento di rapina. Il deutero-apprendimento si lega proprio alla capacità di distinguere, da parte di un soggetto, tra i diversi contesti di significazione: per un essere umano questa capacità di apprendimento è indispensabile e raffinata, specificabile in miriadi di sottoclassi e ambienti.

La nostra specie, per la quale l'apprendimento e l'educazione sono centrali per consentire una flessibilità di comportamento e adattabilità, ha istituito agenzie educative particolari, come la scuola, in cui è possibile non solo apprendere ed esercitarsi nell'uso degli strumenti simbolici propri di una cultura di appartenenza, ma anche imparare a distinguere in maniera più ordinata tra diversi piani di significazione e contesti. Il concetto di deutero-apprendimento risulta euristicamente valido ed estremamente utile perché può servire a chiarire molti fenomeni evolutivi, tra cui i processi educativi e

formativi. In un certo senso il deutero-apprendimento si lega anche al pensiero narrativo, perché, come ci ha spiegato Bruner, la narrazione (nella sua accezione più ampia e generale di "raccontare storie" – ricostruzioni storiche, studi antropologici o sociologici, biografie e autobiografie, racconti di casi clinici, fiabe, ecc. –) e il concetto associato di *script* (copione), è uno dei modi fondamentali attraverso cui l'essere umano insegna e apprende a distinguere fra contesti di significazione e a fare significato a sua volta. L'interpretazione e il "significato", secondo Bateson, sono una questione di riconoscimento di contesti, ma tale attività interpretativa e di significazione non necessita di una mente cosciente, né deve svolgersi in un ambito umano. È rilevante, anzi, che da un punto di vista formale la narrazione, la comunicazione verbale, il contesto ecologico, comprendente la nostra intera biosfera e i fenomeni evolutivi ad essa connessi, presentino delle sorprendenti analogie. I corpi degli animali, da questo punto di vista, sono trasformazioni e interpretazioni di messaggi in un certo contesto, nel senso che le relazioni genotipiche determinano le forme fenotipiche, i geni stanno tra loro in una certa relazione e questa relazione si traduce in una certa risultante strutturale. Il genoma costituisce una storia, una storia che viene tramandata e ripetuta, a volte modificata in maniera imprevista e sottoposta al "vaglio critico" della selezione naturale. Questa storia viene "raccontata" attraverso messaggi fisici, chimici e relazionali, è continuamente "interpretata" e "reinterpretata", subendo a volte trasformazioni ed esiti nuovi.

Quando un individuo entra in relazione con un altro in una situazione qualsiasi, la relazione non è solo tra A e B, ma anche con tutta l'esperienza pregressa dei due. Qui esperienza significa propriamente "la loro storia" e questa storia non è fatta solo dagli avvenimenti biografici che caratterizzano i due, ma dai loro contesti famigliari e relazionali di provenienza, dalla loro formazione educativa, dagli aspetti emotivi soggiacenti, dai rapporti idiosincratici intrattenuti con la cultura di appartenenza e con il contesto storico-sociale ed anche la loro storia biologica è importante. Ogni essere umano, ogni organismo vivente, infatti, è il frutto di una serie ancestrale di storie evolutive che si connettono e che si riversano in una determinata entità vivente; i nostri geni sono il prodotto di questa storia biologica e il nostro genoma concorre, insieme al contesto relazionale, culturale, sociale e storico, a determinare la nostra identità senza tralasciare l'aspetto emotivo e motivazionale che pervade tutta l'attività umana.

Considerare globalmente tutti questi aspetti significa confrontarsi con la complessità del vivente senza semplificazioni e impoverimenti.

Ogni relazione umana è intrinsecamente complessa e, a maggior ragione, lo sono quelle relazioni pedagogicamente importanti e significative, come quella tra terapeuta e paziente o tra educatore e allievo. L'impresa educativa è complessa perché si svolge a tutti i livelli precedentemente ricordati e verso un obiettivo che rimane sempre aleatorio e in divenire, ossia la formazione dell'individuo come soggetto responsabile, cognitivamente e emotivamente capace, autonomo e indipendente, e, contemporaneamente, ben integrato nel tessuto sociale. Nel fare ciò non si deve dimenticare che il soggetto in formazione ha già una sua storia, nel senso che abbiamo precisato, e che il processo educativo deve mediare sempre tra rispetto dell'individualità, delle caratteristiche, delle inclinazioni e delle scelte personali, da un lato, e esigenze sociali di uniformità e di adattamento, ossia quello che E. Durkheim indicava con il termine *socializzazione*. L'educazione deve sforzarsi di tenere costantemente presenti tutti questi piani, distinguendoli e integrandoli il più possibile in un punto di vista unitario e comprendente, per riuscire ad essere un processo significativo e efficace; il pensare la complessità però sembra non allontanarsi molto dal pensare in termini di storie che si intrecciano e si riversano l'una nell'altra in una prospettiva sistemica e relazionale. Pensare in termini di storie e di contesto significa, *ipso facto,* pensare la complessità e pensare in modo complesso: in questo senso l'educazione deve occuparsi di questo ambito narratologico sia come disciplina letteraria e umanistica, sia, da un punto di vista cognitivo e relazionale, come fondamentale strumento di educazione e formazione al pensare criticamente. La complessità si definisce con un atteggiamento epistemologico che evita le determinazioni unilaterali, preferendo un' impostazione interazionista e relazionale che classifichi e consideri contemporaneamente diversi contesti disciplinari, concettuali, ambientali. In questo senso si presenta necessariamente come una forma di pensiero e di epistemologia "debole", interpretativa e condizionale, inter-, multi- e trans-disciplinare, che si fonda sui concetti di probabilità e di fallibilismo scientifico e richiama quelli di interpretazione, ermeneutica e costruttivismo[212].

[212] Il sociologo e filosofo francese Edgar Morin (1921) è, attualmente, il più illustre ed entusiasta assertore della complessità nei suoi risvolti ecologici, filosofici, epistemologici e educativi. Particolarmente interessante per il nostro discorso sono le proposte di revisione della scienza, della

3. "Ecologia della mente", gruppo classe e *e-learning* come esempi di "mente collettiva".

"La struttura che connette" è la rete di relazioni che necessariamente legano l'intera biosfera, in una prospettiva ecologica, sistemica e complessa in cui l'uomo è solo uno dei protagonisti. La struttura che connette precede ogni determinazione, ossia la relazione precede perché due elementi A e B, non importa se esseri umani, specie animali, organismi unicellulari, ecc., possono determinarsi come entità solo nel loro reciproco interagire e comunicare. In maniera più specifica la relazione precede perché gli attributi del mentale non concernono solo ed esclusivamente un singolo organismo vivente; la mente, cioè, non è solo nella testa e non riguarda solo ed esclusivamente gli organismi viventi. Per chiarire questo punto occorre prendere in esame il concetto di retroazione, *feedback*, uno dei concetti fondamentali della cibernetica di Norbert Wiener[213] (1894-1964), che è stato variamente applicato da Gregory Bateson[214] e altri ricercatori al campo delle scienze umane (dall'antropologia alla psicoanalisi, all'economia) permettendo loro di evidenziare alcuni attributi generali del mentale. In virtù di un processo a *feedback* (retroazione), un effetto retroagisce su una delle sue cause permettendo così all'effetto stesso di conseguire un determinato scopo. Gli scarti tra gli effetti reali e quelli ideali sono tradotti in un'energia che è reintrodotta nel meccanismo e che ha la tendenza costante ad annullare gli stessi scarti che l'hanno

---

conoscenza, del pensiero e dell'educazione sulla base della complessità del reale. Evidenti sono le affinità con la teoria ecologica e cibernetica di Bateson, da un lato, e con alcune correnti pedagogiche attuali come il problematicismo di Antonio Banfi (1886-1957) e di Giovanni Maria Bertin (1912-2002) e la pedagogia critica di Riccardo Massa (poi evolutasi nella prospettiva della "clinica della formazione") e di Alberto Granese.

[213] La cibernetica si occupa dell'informazione, o meglio del modo in cui il flusso di informazione determina cambiamenti in chi riceve l'informazione stessa, realizzando un sistema che è capace di autoregolazione. Norbert Wiener e Claude Elwood Shannon, studiarono e approfondirono la questione nella prima metà del '900 sia da un punto di vista teorico-matematico sia applicativo come la robotica, alcune applicazioni industriali, le implicazioni biologiche ed anche applicazioni belliche, concernenti l'interazione uomo-macchina nei sistemi di puntamento delle armi contraeree. La relazione uomo-macchina, infatti, è un modo particolare in cui si pone il problema dello studio del sistema cibernetico creato dai due ed in cui ad un comando umano segue un'azione e una retroazione della macchina che rende possibile al sistema di essere efficiente ed autoequilibrarsi (*feedback*). Il gruppo dei "cibernetici" che parteciparono ad una serie di conferenze patrocinate dalla Macy Foundation tra il 1946 e il 1953 comprendeva ingegneri, matematici, biologi, neurobiologi, psichiatri, psicologi, sociologi, antropologi ecc.; tra i partecipanti più in vista figuravano: Norbert Wiener, John Von Neumann (matematici), Claude Elwood Shannon, Julian Bigellow (ingegneri), Warren McCulloch (neuropsichiatria), Arturo Rosenblueth, Rafael Lorente de No (neurobiologi), Gregory Bateson, Margaret Mead (antropologi). Confronta in Heims J. Steve*, I cibernetici. Un gruppo un'idea*, Editori Riuniti, 1994.

[214] Concetti e costrutti teorici quali quelli di schismogenesi, deuteroapprendimento, doppio vincolo (*double bind*), la teoria della complessità inerente ai sistemi non lineari, la teoria dei giochi, ecc., sono solo alcuni esempi di queste applicazioni.

prodotta. Il *feedback*, infatti, può essere sia positivo che negativo: nel primo caso, causerà cambiamento, nel secondo caso aiuterà il mantenimento dell'equilibrio.

Il concetto di *feedback* permette così di equiparare sul piano formale organismi viventi e meccanismi artificiali (dal termostato al computer) e, come si è visto, singoli e società, evoluzione e apprendimento. Inoltre sul piano concettuale permette l'utilizzo e la piena legittimità dell'utilizzo delle nozioni di scopo, intenzione, fine, ecc., anche per organismi non umani e unicellulari o soggetti artificiali. Il filosofo della mente Daniel Dennett (1942), a tale proposito, partendo anche da suggestioni tratte dalla cibernetica, ha introdotto esplicitamente la nozione di "sistema intenzionale"[215] per descrivere tutte quelle entità, per quanto tra loro eterogenee, il cui comportamento, azioni, processi, ecc., sono suscettibili di essere interpretati e previsti sulla base delle nozioni di scopo e intenzione.

Bateson, in ogni caso, era convinto che il concetto di *feedback* costituisse uno dei caratteri fondamentali della mente e in "*Mente e natura"* individua diversi criteri o condizioni del mentale senza i quali è del tutto illegittimo attribuire ad un sistema l'attributo di mentale[216]. Tali caratteri sono ad un tale livello di astrazione e generali che Bateson è stato indotto a considerare l'intera biosfera terrestre come una mente che evolve e che trova un suo equilibrio dinamico. È chiaro che bisogna quindi distinguere tra mente e coscienza, essendo la coscienza solo una parte della mente, per cui se una coscienza presuppone una mente l'inverso non è assolutamente valido, essendo possibile una mente senza coscienza. I confini della mente individuale, perciò, non sono da considerarsi fissi ma vanno tracciati in relazione alla ricerca e al contesto di interazione, considerando tutti i canali comunicativi e di relazione di cui l'individuo si serve. Ad esempio nella marcia di un cieco la mente è costituita dall'uomo, più il bastone, più la strada e così via.

In questo senso le interazioni complesse di tipo relazionale, emotivo e cognitivo, che si svolgono nel contesto scolastico tra gli studenti e gli insegnanti nell'ambito del gruppo classe, hanno tutti i caratteri di un sistema cibernetico, ossia di una mente. Ogni intervento educativo, perciò, dovrebbe svolgersi sempre tenendo presente questo aspetto

[215] Cfr. in: D. Dennett, *La mente le menti. Verso la comprensione della coscienza*, BUR, 2000; *Coscienza. Che cos'è*, Laterza, 2009; *Brainstroms. Saggi filosofici sulla mente e la psicologia*, Adelphi, 1991.
[216] Cfr. in "Gregory Bateson, *Mente e Natura. Un'unità necessaria,* Adelphi, 1995; *Verso un'ecologia della Mente,* Adelphi, 2004; *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente,* Adelphi, 1997.

sistemico, per cui un modo efficace per agire sul singolo deve comprendere sempre un intervento e una riflessione su contesti e su gruppi relazionali più ampi (classe, docenti della classe e famiglie degli studenti, istituto scolastico e strutture esterne di tipo educativo e di sostegno, Comune, Regione, ecc.)[217]. La terapia famigliare della scuola di Palo Alto[218]si ispira proprio a questi concetti di derivazione batesoniana, per cui se si vuole curare, poniamo, il disturbo schizofrenico di un bambino occorre analizzare l'intero contesto relazionale e comunicativo della famiglia che, probabilmente, ha favorito l'insorgere di questa patologia. Ad essere malato, quindi, in senso stretto, non è tanto il bambino ma la relazione famigliare stessa che funge da unità cibernetica.

L'insegnante che si trova a gestire un problema comportamentale e/o educativo con un allievo deve, allo stesso modo, mettere in discussione prima di tutto se stesso e la relazione (comunicativa, didattica, emotiva, ecc.) che ha instaurato con quell'allievo e l'intero gruppo di studenti. La riflessione critica e autocritica deve valutare tutti gli elementi motivazionali, cognitivi, didattici e relazionali, compresi i rapporti famigliari, con il gruppo di pari, ecc. Chiaramente una simile operazione è insostenibile se gestita da un individuo solo e deve, invece, coinvolgere tutti gli attori implicati dal consiglio di classe dei docenti alle famiglie e, eventualmente, lo psicologo, i servizi sociali, ecc. Una simile prassi non è certo comune nelle scuole italiane, rappresentando più un ideale verso cui tendere che una realtà di fatto. Tuttavia ci sono segnali positivi per quanto riguarda una parziale, ma spesso piuttosto formale, applicazione di questo *modus*

[217] La teoria sistemica dello psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner, che si fa portavoce di un modello ecologico di sviluppo del bambino, concorda sostanzialmente con questi presupposti di Bateson. Egli, infatti, intende l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni che hanno effetti più o meno diretti sullo sviluppo stesso del bambino. Bronfenbrenner individua quattro strutture all'interno dell'ecosistema che influenzano più o meno direttamente lo sviluppo del bambino: il Microsistema è un modello di attività, ruoli e relazioni dirette, di tipo *face to face,* che favoriscono il coinvolgimento di relazioni via via sempre più complesse. Il Mesosistema è l'insieme delle relazioni che legano più microsistemi, in cui il bambino vive e fa esperienze. L'Esosistema si riferisce a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene comunque influenzato. Il Macrosistema, infine, costituisce la situazione culturale complessiva in cui sono inseriti i precedenti sistemi. La psicologia culturale di Jerome Bruner, invece, sia pure in una prospettiva che può definirsi sistemica e storico-sociale, tende a sottolineare più i fenomeni relazionali, rappresentazionali e di co-costruzione della conoscenza che caratterizzano i processi formativi all'interno dell'aula scolastica. Il gruppo classe, infatti, è inteso come una piccola comunità che condivide una "cultura", produce manufatti e strumenti culturali (concettuali e non) e che, in questo modo, tende a condividere una storia che, spesso, viene raccontata e presupposta dai costituenti del gruppo per dare senso allo stare insieme, a ciò che si apprende – e insegna – e che finisce per essere un elemento importante per l'auto-rappresentazione del sé, ossia per l'identità personale.

[218]Paul Watzlawick (1921-2007), statunitense di origine austriaca, è il fondatore di questa scuola che, ispirandosi alle teorie di Bateson, riprende il concetto di *feedback* introdotto dalla cibernetica e lo applica al contesto umano relazionale e comunicativo definendo i "cinque assiomi della comunicazione".

operandi per ciò che concerne gli studenti con *handicap* fisici e mentali. Questo *iter* si sviluppa sempre da una riflessione critica e metacognitiva su ciò che si è fatto e su ciò che si vuole realizzare, sulla base della valutazione, in senso ampio, dei risultati raggiunti o non raggiunti che erano stati programmati e di una narrazione che tenda a ricostruire la storia relazionale degli interventi formativi passati, quella dell'insegnante e quella dello/degli studenti coinvolti.

Il T-*Group* (*training group* = gruppo di addestramento) ideato da Kurt Lewin (1890-1947) è un classico esempio del modo di procedere di un gruppo di lavoro che riflette criticamente sul suo operato in modo complesso per definire obiettivi, strategie e per migliorare la qualità e l'efficacia degli interventi. È altrettanto evidente però che ogni gruppo di questo tipo non condivide solo obiettivi ma anche una storia comune. La stessa riflessione sulle esperienze passate è sempre la ricostruzione narrativa di ciò che si è fatto come entità collettiva, ossia come gruppo, e/o la riproposizione, all'interno del gruppo, delle proprie esperienze personali (ad esempio sul piano didattico o la presentazione di vicende particolari o problematiche di cui si cerca la soluzione) nell'ottica di riflettere sul "testo" della "narrazione" per modificare, integrare, convalidare, rifiutare, ecc., modalità di comportamento relazionale, strategie didattiche, finalità educative, ecc., cioè, in una prospettiva rivolta al futuro mediante una catena riflessiva e correttiva di *feedback* su resoconti e valutazioni di esperienze e narrazioni di vissuti passati.

Il T-*Group*, insomma, è un' esperienza di apprendimento per implicazione diretta, attraverso la quale i partecipanti acquisiscono una maggiore sensibilità ai fenomeni di gruppo e una più accurata percezione di sé e degli altri, ma è anche un esempio di mente collettiva così come la intende Bateson. L'obiettivo è il benessere generale dell'individuo, la cura della persona, l'istruzione disciplinare e lo sviluppo delle capacità cognitive, emotive, relazionali, civiche, ecc., in una parola la formazione integrale del soggetto come unità psico-fisica e storico-sociale in un certo contesto culturale. Questi possibili esempi applicativi in ambito pedagogico concreto mostrano come la mente, in una prospettiva complessa (ecologica, sistemica, storico-sociale), non è una cosa, ma un sistema complesso di elementi che creano ordine attraverso equilibrazioni continue (*feedback*), ossia un processo stocastico di tipo cibernetico che, come tutti i processi di questo tipo, inclusi l'evoluzione, la transazione insegnamento-

apprendimento e il T-*Group* cui abbiamo accennato, si caratterizzano per essere evolutivi e creativi.

Lo stesso ecosistema, quindi, date queste premesse, secondo Bateson è una "vasta Mente", il sistema più grande ed importante che esista, di cui l'individuo è solo un sottosistema. È questo l'aspetto olistico dell'ecologia delle idee: la mente individuale è solo un sottosistema del sistema biologico, il quale connette tutti gli esseri viventi e possiede le caratteristiche di un sistema cibernetico. Un sistema deve possedere un certo ordine e gerarchia, ossia una struttura interna, altrimenti non costituisce un sistema ma un semplice complesso di parti in disordine o generanti "*rumore*". Bateson a tale proposito si rifà ai "*Principia matematica"* di Bertrand Russell (1872-1970) e Alfred North Whitehead (1861-1947), sfruttando il concetto di tipo (livello) logico già utilizzato da Russell per risolvere alcuni dei paradossi logici della teoria degli insiemi e dei linguaggi formalizzati e per la definizione di numero[219].

La teoria dei tipi stabilisce una gerarchia di livelli logici tra i concetti ed i simboli, i quali si distinguono in tipi di ordine crescente. Tale gerarchia di tipi logici non può e non deve essere infranta. Gli oggetti inclusi in una classe, infatti, sono di un tipo logico inferiore rispetto alla classe stessa: perciò sono di tipo zero le cose e i simboli che indicano e denotano individui, di tipo uno quelli che indicano le proprietà degli individui, di tipo due quelli che indicano le proprietà delle proprietà degli individui, ecc..

Le classi ad "auto-ingerimento", ossia che contengono un autoriferimento, sono, dunque, "prive di significato" perché non denotano nulla, ma hanno a che fare con il linguaggio stesso, ossia con la connotazione. Una classe di classi, cioè una meta-classe, non è propriamente una classe perché è di un livello logico diverso. Questa gerarchizzazione, se accettata, pone un freno alla circolarità ricorsiva innescata dall'autoreferenza ed elimina il pericolo di paradossi logici, concettuali e

[219] *"Diamo così la seguente definizione: il numero di una classe è la classe di tutte le classi che sono ad essa simili. Dunque il numero di una coppia sarà la classe di tutte le coppie. In realtà la classe di tutte le coppie «è» il numero 2, per la nostra definizione. Pur con la sua leggera stranezza, questa definizione è definitiva ed esente da dubbi; non è poi difficile dimostrare che i numeri in tal modo definiti hanno tutte le proprietà che ci attendiamo che i numeri abbiano. […] In altre parole, un numero (in generale) è un insieme che sia il numero di uno dei suoi membri; o, ancora più semplicemente: un numero è nient'altro che il numero di una classe. Questa definizione sembra verbalmente circolare, ma in realtà non lo è. Infatti abbiamo definito «il numero di una data classe» senza usare la nozione di numero in generale; quindi, possiamo definire il concetto di numero in generale nei termini di «numero di una data classe», senza commettere errori logici".* [Russell, *Introduzione alla filosofia matematica*, Newton, 1995, pag. 34].

comunicativi[220]. Reso evidente il legame che sussiste tra mente individuale e "mente collettiva", non resta che concludere che un gruppo di studenti in un'aula scolastica, una società, l'intero ecosistema o anche un processo di insegnamento-apprendimento in un ambiente telematico di *e-learning*[221]*,* costituiscono tutti esempi di una mente e posseggono i caratteri delineati da Bateson in "*Mente e natura"*[222]. È interessante, perciò, applicare questi sei criteri al processo educativo situato in aula e all'*e-learning,* per verificare fino a che punto l'analogia tra mente individuale e mente collettiva è giustificata ed è in grado di aiutarci nel caratterizzare meglio alcuni aspetti dell'insegnamento-apprendimento e della narrazione.

Il primo e il secondo criterio affermano: "*1) la mente è un aggregato di parti o componenti interagenti"; "2) l'interazione tra le parti della mente è attivata dalla differenza"*. È facile constatare che sia un gruppo classe sia coloro che collaborano per un progetto di e-*learning* costituiscono un sistema in cui diversi individui interagiscono. È altresì banale constatare come i primi due criteri descrivono la situazione che si attua in una qualunque situazione educativa in cui i componenti del gruppo presentano differenze individuali, differenti stili cognitivi, abilità, esperienze e storie personali. È vero anche che *l'interazione tra gli individui è attivata dalla differenza*: l'omogeneità, infatti, non genera evoluzione ma staticità e quiete, mentre i pensieri e le idee, e non solo, sono processi dialettici e dialogici che, in una prospettiva costruttivista e storico-culturale, nel contesto delle relazioni umane, hanno i caratteri della transazionalità e negoziabilità. Il terzo e quarto principio recitano: "*3) il processo mentale richiede un'energia collaterale"; "4) il processo mentale richiede catene di determinazioni*

[220] Non a caso Bateson sostiene che la schizofrenia è il risultato di una confusione tra tipi logici, che deriverebbe a sua volta da errate e ambigue modalità di relazione e comunicazione all'interno della famiglia o di un gruppo. Questo perché una relazione, e quindi una comunicazione che ingenera confusione tra i vari canali di comunicazione (verbale, non verbale, comportamentale, iconico, ecc.), non permetterebbe di apprendere il modo corretto di distinguere e di discernere, attraverso il metalinguaggio, tra contesti di significazione (deutero-apprendimento); per cui lo schizofrenico è indotto in confusione, spesso dalla stessa famiglia, non riuscendo a discriminare tra un comportamento giusto e uno sbagliato in un certo contesto di significazione o non riuscendo a distinguere tra i contesti stessi.

[221] Il filosofo francese Pierre Lévy (1956), che studia l'impatto di *Internet* sulla società, parla di "intelligenza collettiva" per descrivere questo modo auspicabile di utilizzare internet in cui vari soggetti collaborano per acquisire, costruire e accrescere la conoscenza. Egli, infatti, in una intervista afferma che: "*in primo luogo bisogna riconoscere che l'intelligenza è distribuita dovunque c'è umanità, e che questa intelligenza, distribuita dappertutto, può essere valorizzata al massimo mediante le nuove tecniche, soprattutto mettendola in sinergia. Oggi, se due persone distanti sanno due cose complementari, per il tramite delle nuove tecnologie, possono davvero entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare. Detto in modo assai generale, per grandi linee, è questa in fondo l'intelligenza collettiva."*

[222] Cfr. in: Bateson, *Mente e Natura. Un'unità necessaria,* Adelphi, 1995, pag. 125-173.

circolari (o più complesse)". Qualsiasi attività, comportamentale, cognitiva, metabolica ecc., *"richiede un'energia collaterale*" nei casi presi in esame, sia quella dei sistemi biologici interagenti, ossia le persone coinvolte che devono impegnare energie psichiche, cognitive ed emotive, sia l'elettricità impiegata dagli strumenti informatici utilizzati[223]. Il quarto principio, invece, evidenzia che ci si trova di fronte ad un sistema evolutivo, che evita la fissità attraverso fasi successive di equilibrio prodotte dalla dialettica fra le differenze interne al sistema e grazie alle continue retroazioni (*feedback*) che ristabiliscono l'equilibrio – assimilazione e accomodamento –. Un gruppo classe e l'e-*learning,* inteso come sistema di parti (individui) che si trovano in relazione e collaborano, hanno sicuramente (o quanto meno dovrebbero avere) questi caratteri di costruzione continua, di rivedibilità e di *feedback* tra gli individui che collaborano alla *poiesi* di un prodotto condiviso[224].

Gli ultimi due criteri individuati da Bateson sono, a mio avviso, i più importanti: *5) nel processo mentale gli effetti della differenza devono essere considerati come trasformati (cioè versioni codificate) della differenza che li ha preceduti; 6) la descrizione e la classificazione di questi processi di trasformazione rivelano una gerarchia di tipi logici immanenti ai fenomeni.* Il quinto criterio evidenzia come ogni processo che può definirsi mentale deve presupporre un sistema di rappresentazione o di codificazione dell'informazione. Secondo Bateson, infatti, bisogna distinguere tra la mappa e il territorio rappresentato, tra causa e conseguenza. Ogni informazione che si utilizza è sempre "appresa" tramite alcune forme sensoriali, cognitive, emotive, simboliche, ecc., che la codificano e la strutturano. Se è vero che ad ogni azione corrisponde un *feedback* è anche vero che entrambi sono il risultato sia della relazione tra gli elementi costituenti, relazione che precede i caratteri degli elementi stessi, sia dal modo particolare attraverso cui gli elementi costituenti recepiscono, elaborano l'informazione e rispondono.

---

[223] È ovvio che Bateson parlando di energia ha in mente i principi fisici basilari della termodinamica senza i quali è impossibile qualsiasi discorso ulteriore. Ciò sottende, ovviamente, sul piano ontologico una visione fisicalista ma, sicuramente, non riduzionista.

[224] Uso il termine *poiesi* in riferimento alle considerazioni che Jerome Bruner svolge a proposito della produzione culturale come creazione condivisa di "manufatti" collettivi, in cui tutti i partecipanti di una cultura collaborano attivamente. Secondo Bruner la cultura è sempre un fatto locale e ristretto più che un assetto monolitico e generale. In questa prospettiva un'aula scolastica o un ambiente di *e-learning* costituiscono una cultura dove si "costruiscono" e negoziano significati attraverso la produzione di manufatti culturali – relazioni, mappe concettuali, documenti condivisi, opere teatrali, video, ecc. – . Confronta in "J. Bruner, *La cultura dell'educazione,* Feltrinelli, 1997.

Ciò significa che tutti i sistemi evolutivi di tipo cibernetico, quindi anche l'intero ecosistema, hanno modalità di "rappresentazione" e di elaborazione di informazione, ossia hanno i caratteri di una mente. Le *idee* "pensate" e "rappresentate" dalla mente, infatti, sono nient' altro che il prodotto della differenza che viaggia nei circuiti mentali come informazione. Come si è visto, infatti, la mente opera sulla base di *differenze* e la differenza non è nelle cose, ma piuttosto nel loro rapporto; essa non è presente né nel tempo né nello spazio ma, piuttosto, è ciò che viene trasferito dal territorio alla mappa. Questo "trasferimento" (o rappresentazione), poi, non comprende mai il numero elevatissimo di differenze esistenti nella "realtà" (qualsiasi cosa essa sia), perché la mente ne considera e ne seleziona solo una piccola parte che codifica, facendola divenire così *informazione*.

Spostando il discorso sul piano umano, nelle situazioni educative prese in esame del gruppo classe e dell'*e-learning*, il quinto principio indicato da Bateson ci aiuta a capire come ogni studente inserito nella relazione di gruppo o ogni utente della rete che collabora alla produzione del "manufatto culturale" elabora il materiale, partecipa alla sua co-costruzione e apprende sempre da un particolare punto di vista e sulla base della sua enciclopedia personale che ne costituisce la *forma mentis*. È questo un principio ermeneutico fondamentale ed è anche la causa del successo del sistema che, abbiamo visto, sfrutta le differenze e la negoziazione dialogica per evolvere ed autoregolarsi. È ovvio che ci deve essere un limite di tolleranza, oltre il quale le differenze non costituiscono più una risorsa ma possono innescare una dissoluzione progressiva del sistema, ossia le posizioni inconciliabili e l'incapacità di mediare tra esse comportano la divisione del gruppo e la rottura del sistema (è questo il concetto di *schismogenesi*). Le regole di trasformazione, ossia i modi attraverso cui il sistema elabora, riorganizza e produce nuova conoscenza, devono essere più stabili, non soggette a modifiche repentine[225]. È ovvio, infatti, che se un gruppo ha trovato un *modus operandi* efficiente diviene del tutto illogico e improduttivo modificare il modo di collaborare, ciò può rendersi opportuno solo nell'intervenire di mutate condizioni, ossia in cambiamenti di contesto.

Il sesto principio si collega alle considerazioni di B. Russell e A. N. Whitehead sui tipi logici; considera però la questione da un punto di vista che non è puramente logico

[225] Bateson individua tre modi principali di come avviene la trasformazione o codificazione (rappresentazione) dell'informazione: analogico, discreto e ostensivo.

ma “immanente a qualunque fenomeno” e, quindi, anche alle rappresentazioni codificate (la mappa) della mente. All’interno di un sistema bisogna sempre distinguere tra i livelli o tipi logici cui il messaggio si riferisce, onde evitare confusioni ed errori. Il messaggio, colui che lo invia ed il referente non sono gli unici elementi della comunicazione ma è possibile, come si è visto, individuare anche il contesto ed il meta-messaggio. Il metalinguaggio classifica i contesti in cui il messaggio va interpretato. A tale proposito si è già evidenziato e analizzato il concetto di deutero-apprendimento e la capacità propria della mente di discernere tra diversi contesti di significazione. Si è anche sottolineato come nella specie umana il deutero-apprendimento costituisca un elemento importantissimo di apprendimento e di formazione dell’individuo, sia pure con basi innate di tipo specie-specifiche che, oltre a canali comunicativi analogici (mimica, espressioni facciali e emotive, linguaggi non verbali, prosodia, pitture, ecc.) comprende anche modalità discrete (linguaggio verbale e scritto, notazione musicale e matematica, ecc.). L’istituzione scolastica, si è detto, nasce proprio come luogo di formazione delle nuove generazioni per metterle in grado di gestire e padroneggiare il patrimonio simbolico e di strumenti concettuali, filosofici, scientifici, artistici, tecnologici, ecc., che caratterizzano una cultura, in modo appropriato al contesto d’uso e di significazione. In questo senso l’interpretazione di un testo, l’uso delle tecnologie digitali, avere un comportamento di un certo tipo nella conversazione con un coetaneo o nella relazione con un insegnante, piuttosto che nell’ambito famigliare, o saper distinguere tra una situazione di tipo ludico e un’attività seria, sono tutti esempi di contesti di significazione appresi in maniera implicita e/o esplicita, in modo irriflesso o tramite un’educazione specifica. La costruzione della conoscenza e la collaborazione che si produce in un gruppo classe e in un ambiente come quello dell’e-*learning*, dove si instaurano modalità relazionali strette di tipo cooperativo (anche amicali) in vista di un obiettivo comune di apprendimento collettivo (si pensi al lavoro in piccoli gruppi, didatticamente sempre molto utile e impiegato, o anche a un tipo di lezione dialogica per sciogliere alcuni dubbi in vista di una verifica), rappresentano altri esempi di contesti, in cui oggi ogni studente, ma verrebbe da dire chiunque, dovrebbe sapersi muovere, lavorare, studiare.

Nel caso delle nuove tecnologie, infatti, esiste il rischio di una ghettizzazione e divisione tra info-competenti e non competenti e, anche, di una divisione generazionale.

Non è un mistero che le nuove generazioni, cresciute a stretto contatto con le tecnologie digitali (*digital native*), riescono facilmente ad impadronirsi di certe abilità cognitive e operative d'uso dei nuovi *media* rispetto alle vecchie generazioni che non hanno vissuto, come una sorta di *imprinting*, questa immersione immediata nel digitale (*digital immigrant).* Il ritardo nei confronti delle nuove generazioni, oltre ad aumentare il divario comunicativo intergenerazionale e una incomprensione reciproca di fondo, lascia sostanzialmente sole le nuove generazioni nell'esplorare il mondo digitale.

Senza una guida competente da parte della generazione precedente si possono prefigurare i rischi di eccessi e di effetti negativi per la stessa formazione dei *digital native*. Se è vero, infatti, che l'educazione è in larga misura informale (implicita) e che si struttura in base al contesto socio-culturale e storico, non resta che ammettere la sostanziale minorità della scuola nei confronti di agenzie educative più pervasive come internet, la TV, la radio ecc.; da qui la necessità, per i *digital immigrant,* di prendere confidenza con le nuove tecnologie per un loro uso consapevole e formativo. Tanto più per chi svolge attività di insegnamento. Le nuove tecnologie costituiscono un buon esempio per chiarire in un contesto di formazione e apprendimento il legame tra tipi logici, contesto e il deutero-apprendimento. C'è infatti differenza tra l'uso della chat, fare una ricerca individuale su internet per motivi ludici, informativi, universitari, ecc., creare file di gruppo alla cui realizzazione partecipa uno o più soggetti, la gestione collettiva dell'ambiente Wiki in cui tutti gli operatori e i costituenti del gruppo di lavoro partecipano e l'uso del forum dove diversi gruppi di studio-lavoro possono interagire. Questo elenco costituisce solo un piccolo esempio dei "contesti telematici" possibili (tipici ad esempio di una piattaforma *Moodle* in uso in molte università per corsi universitari e di master) che bisogna padroneggiare per utilizzare correttamente il computer a scopo educativo e didattico, ed è evidente come l'apprendimento di questi contesti di significazione, di lavoro, di gioco e di studio siano casi particolari di ciò che Bateson indicava con il termine deutero-apprendimento. L'utente che collabora a un progetto educativo, lavorativo, ludico, deve saper distinguere tra questi contesti e saperlo fare in un ambiente virtuale, ossia senza l'ausilio dei canali comunicativi "naturali" (analogici), corporei, gestuali, emotivi, espressivi e prosodici, tipici della nostra specie. Un simile apprendimento deve rendere capaci di poter distinguere tra i diversi livelli logici, ossia le tipologie di contesti, e di attribuire significati opportuni,

socialmente riconosciuti, ai diversi piani: scrivere un testo per sé e scrivere un testo insieme ad altri appartengono a piani logici diversi; "leggere" o costruire un iper-testo ed insegnare a leggere e/o costruire un iper-testo appartengono a piani logici diversi; giocare a scacchi su internet con un collega ha un significato diverso rispetto allo scrivere un articolo scientifico con la modalità *Wiki*. Anche questo tipo di insegnamento-apprendimento segue modalità concettuali, dall'alto verso il basso, cognitive e metacognitive, tramite l'impiego di definizioni generali e precisazioni terminologiche, e modalità dirette, dal basso verso l'alto, determinate dall'uso e dall'impiego concreto e situato di questi strumenti.

Nel caso di un rapporto tradizionale di insegnamento-apprendimento in presenza, in un'aula scolastica, le cose non vanno diversamente. Immaginiamo che un insegnante stia spiegando il significato di un testo letto in classe: alla domanda di uno studente sull'interpretazione di un passo problematico del testo l'insegnante, per suscitare l'interesse della classe e animare una discussione, potrebbe invitare altri studenti a rispondere alla domanda. Ammesso che non esista una "interpretazione corretta" e univoca del testo, tutti i partecipanti alla discussione, sulla base delle proprie precomprensioni, esperienze, pregiudizi e differenze individuali, del proprio punto di vista, cercherà di pervenire ad una soluzione interpretativa collettivamente accettabile e condivisa. Tale costruzione concettuale è ovviamente il frutto di un processo transazionale e di catene di *feedback* per ristabilire un'omeostasi interna alla classe stessa che consenta la comprensione e la soluzione di un certo problema intervenuto. Questo processo, in realtà, è esattamente ciò che Socrate intendeva per ricerca filosofica e che si fonda sul principio del dialogo, della condivisione e co-costruzione maieutica della conoscenza. È anche il modo in cui Dewey interpretava l'educazione, al cui fondamento stabiliva il principio democratico dell'ascolto reciproco.

APPENDICE V

Principi educativi, pensiero paradigmatico e pensiero narrativo secondo la psicologia culturale di Jerome Bruner.

Lo psicologo americano Jerome Bruner (1915), rappresentante principale della "psicologia culturale" che studia il modo in cui la cultura e la psiche si costituiscono reciprocamente nel corso della storia individuale e collettiva, è un attento studioso dei processi educativi e delle implicazioni pedagogiche derivanti da una concezione culturalista, contestualista e costruttivista della mente. Egli, infatti, trova nel costruttivismo radicale di N. Goodman (cfr. *Appendice III*) una base filosofico-epistemologica importante al suo lavoro di ricerca.

La tesi centrale di Bruner è che la cultura plasma la mente, ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo il nostro mondo e la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità. Nello stesso tempo il singolo collabora alla creazione della cultura e contribuisce alla modificazione e alla crescita di essa. Tale intervento è collegato al processo del "fare significato", attribuire significati alle cose in situazioni diverse e concrete. I significati sono alla base dello scambio culturale ed importanza fondamentale assume in tal senso il linguaggio. Conoscere e comunicare sono interdipendenti.

L'approccio di Bruner alla psicologia culturale si incentra soprattutto sui modi in cui la "psicologia popolare" (*folk psychology)* consente agli individui di interagire e relazionarsi e di co-costruire significati, ossia di attribuire significato e valore a eventi, situazioni, teorie, ecc. Secondo Bruner ogni cultura crea la propria psicologia popolare, la quale viene costruita ed espressa attraverso narrazioni. Uno dei temi di interesse e di studio da parte di Bruner riguarda proprio l'indagine sui legami tra pensiero narrativo e costruzione del sé. Processi che Bruner considera indissolubilmente legati e che lo hanno portato ad indagare scientificamente i processi cognitivi e psicologici inerenti la comprensione dei testi letterari e le modalità di pensiero narrativo che ne sono alla base. La cultura stessa, dal suo punto di vista, può essere assimilata ad un sistema di significati e di contesti che si strutturano in una serie organizzata di narrazioni, spesso in

rapporto dialettico tra loro, che aprono orizzonti di senso agli individui che vi partecipano. Fondamentale per Bruner è l'influenza della cultura sull'apprendimento dei giovani. Legata al processo del fare significato è la critica di Bruner al cognitivismo che ha utilizzato il modello computazionale per spiegare i processi mentali: l'essenza del fare significato è ambigua e legata al contesto. La psicologia culturale si occupa quindi del soggettivo, fa riferimento all'interpretazione della realtà, ma non per questo esclude la realtà dalla sua indagine. Obiettivo fondamentale che una pedagogia culturale deve porsi è come essa possa intervenire al meglio nella propria cultura per favorire la costruzione di eguali opportunità per i suoi membri.

Bruner elenca nove principi-guida per un approccio educativo al culturalismo: 1. Il principio della prospettiva secondo il quale il significato di qualsiasi fatto, di qualsiasi proposizione è relativo alla prospettiva, al quadro di riferimento all'interno del quale esso viene interpretato. Vi sono interpretazioni che sono proprie di una cultura, comuni agli individui che vi appartengono, che formano così "stili culturali". Un'educazione efficace deve educare alla flessibilità, ma deve anche fornire ai giovani la prospettiva interpretativa della propria cultura.

2. Il principio delle limitazioni stabilisce che in qualsiasi cultura il fare significato è soggetto a due tipi di limitazioni: a. la natura del funzionamento della mente; b. le limitazioni imposte dai sistemi simbolici. Per Bruner ci sono limitazioni sviluppate con "l'evoluzione della nostra specie in certe modalità caratteristiche di conoscere, pensare, sentire, percepire" (ad es. riusciamo ad udire alcuni suoni, ma non altri). Queste limitazioni influiscono sul nostro modo di concepire ad esempio il tempo, lo spazio, il sé. L'educazione, quindi, deve trasmettere tutti gli "attrezzi" che la cultura ha elaborato allo scopo di superare i limiti dati dalle predisposizioni innate. Il secondo limite è dato dai sistemi simbolici che usiamo nella nostra cultura, come il linguaggio. Compito della educazione scolastica è quindi fornire i sistemi simbolici più potenti per superare i limiti delle nostre predisposizioni naturali e nello stesso tempo coltivare la consapevolezza linguistica (capacità metalinguistica).

3. Il principio del costruttivismo sostiene che la realtà che noi attribuiamo ai mondi che abitiamo è costruita da noi stessi nell'interazione con gli altri, attraverso l'esperienza e la condivisione sociale.

4. Il principio dell'interazione porta Bruner, sulla scia di Vygotskij, a sottolineare come ogni apprendimento avvenga nell'interazione con altri soggetti o con "artefatti culturali". L'insegnamento intenzionale nella specie umana si basa sull'"intersoggettività", ossia sulla predisposizione degli esseri umani a comprendere gli altri e a "negoziare" con i loro significati. Quindi la classe deve prevedere una diversa organizzazione dell'attività didattica, privilegiando momenti di interazione degli studenti fra loro, preferibilmente in piccolo gruppo.

5. Secondo il principio dell'esternalizzazione la funzione principale di ogni attività culturale collettiva è produrre "opere culturali" (*oeuvres*) che abbiano un'esistenza propria, che possono riguardare le scienze, le arti, le leggi, ecc E' questo il caso delle "piccole opere" che possono essere compiute a scuola, dal cartellone per la mostra della giornata delle scienze, alla vittoria della classe al campionato di calcetto. Queste opere collettive (che sono "esternalizzazioni") implicano il sostenere la solidarietà del gruppo e contribuiscono a creare una comunità. Inoltre "esternalizzare" il lavoro mentale ha il vantaggio di "renderlo visibile" e poter quindi rifletterci sopra (metacognizione).

6. Il principio dello strumentalismo porta Bruner a sostenere che l'educazione non è mai neutrale in quanto fornisce abilità e capacità che possono essere vendute sui "mercati" di una società e che non solo qualificano professionalmente ma sono elemento di "distinzione" sociale, come sostenuto anche dal sociologo Pierre Bourdieu. Bruner afferma che per comprendere bene il principio dello strumentalismo, bisogna tener conto di due fattori: l'occasione e il talento. Le capacità di un individuo vengono "tipizzate" e consolidate attraverso l'istruzione e l'esercizio, attraverso le "occasioni" fornite dall'esperienza e dall'educazione. Secondo Bruner i danni maggiori si producono in quelle scuole frequentate da alunni di classe sociale bassa, nelle quali gli insegnanti stroncano sul nascere i talenti naturali dei bambini senza fornire loro alcuna occasione. Quindi, l'educazione è politica e come tale va considerata.

7. Il principio istituzionale evidenzia come l'educazione formale, in ogni società complessa, sia compito d'"istituzioni" socio-politico-economiche che hanno regole precise di funzionamento, uno specifico apparato burocratico e sono direttamente connesse con l'organizzazione statale. L'educazione, perciò, nel mondo sviluppato diventa necessariamente istituzionalizzata. Le culture, secondo Bruner, "specificano più concretamente i ruoli svolti dalle persone e lo *status* che viene attribuito a tale ruolo"

(ad esempio gli ordini professionali). Anche la famiglia è da considerarsi un'istituzione. In ogni cultura un individuo può essere legato a più istituzioni. Bruner auspica il costituirsi di nuove istituzioni che possano compiere valide scelte politiche nel campo dell'educazione.

8. Il principio dell'identità e dell'autostima secondo il quale l'educazione è fondamentale per la formazione del sé e della propria autostima. La scuola dovrebbe sempre tenerlo presente. Secondo molti studiosi l'identità personale deriva dal sentirsi capaci di compiere autonomamente alcune attività, dal percepire sé stessi come soggetti agenti. Successo e fallimento sono i primi elementi che vengono ad influenzare lo sviluppo del sé. L'autostima può essere supportata dall'insegnante ad esempio nell'apprezzare un buon tentativo, anche se non pienamente riuscito. Bruner apprezza il caso delle "comunità di apprendimento" (*Community of learners*).

9. Il principio narrativo, cui si è accennato, secondo la definizione di Bruner è la modalità di pensiero che aiuta le persone a "*creare una versione del mondo in cui possano immaginare un posto per sé"*, un mondo personale. In questo senso la narrazione ha grandissima importanza sia per la coesione di una cultura, sia per la strutturazione di una vita individuale: serve, infatti, a costruire la propria identità all'interno di una cultura. Il bambino così entra in contatto con miti, fiabe, storie e racconti tradizionali della sua cultura. Inoltre l'invenzione narrativa stimola la fantasia e aiuta così ad "immaginare" un proprio posto nel mondo, a sperare, a costruire per il futuro.

Distinto, e per certi veri opposto, al pensiero narrativo è, secondo Bruner, il pensiero "paradigmatico". Egli, infatti, è convinto che il pensiero umano sia di due tipi: logico scientifico il primo, narrativo il secondo. Entrambe queste modalità di funzionamento cognitivo, pur essendo complementari, sono irriducibili l'una all'altra e si caratterizzano per il modo particolare di ordinare l'esperienza e di costruire la realtà. Hanno, inoltre, principi operativi propri, criteri di validità distinti e diverse procedure di verifica. Il confronto tra un racconto ed una argomentazione scientifica mostra in maniera evidente la diversità che distingue i due tipi di pensiero: una argomentazione logico-scientifica (una teoria, un'ipotesi, un paradigma di ricerca, ecc.) è una proposizione o una serie di proposizioni interrelate da nessi precisi di causa-effetto (o di derivabilità logica), che devono essere non ambigue, suscettibili di verifica empirica o dimostrabili logicamente

attraverso l'utilizzo di metodi e procedure formali precise e pubblicamente criticabili dalla comunità scientifica. Il pensiero paradigmatico o logico scientifico persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico, ricorre alla categorizzazione e alla concettualizzazione, tende alla costruzione di un paradigma teorico costituito da più teorie interrelate in un sistema coerente che precisa in maniera esplicita le procedure di ricerca, di coerenza e di verifica degli assunti.

La replicabilità degli esperimenti e delle dimostrazioni, l'interpretazione univoca e non ambigua delle teorie e delle proposizioni, costituiscono la forza epistemica delle sue procedure. Il pensiero paradigmatico è altresì creativo, ma la creatività sta nelle intuizioni iniziali, ipotesi di partenza, e nella capacità di ragionare in maniera innovativa sui nessi formali di causa-effetto o di implicazione logica; in questo senso la verifica e la coerenza logica ne costituiscono sempre il fondamento imprescindibile. Il pensiero narrativo, invece, non si confronta con la verità e la sua ricerca, ma con il verosimile. I nessi di causa-effetto nei racconti non hanno la funzione di evidenziare legami di verità ma possibili rapporti tra fatti particolari e contingenti. L'obiettivo non è la generalizzazione né la correttezza formale, ma la ricerca del particolare che assurge a simbolo o a tipologia dell'umano. Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo, delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso.

La creatività letteraria è sempre innovazione, rottura degli schemi: un buon racconto deve sembrare vero ma non deve voler dimostrare la verità di una tesi, semmai problematizzare l'ovvio e il normativo, indagando in quella zona del possibile e dell'imprevisto che caratterizza l'esistente. È costitutivamente ambiguo, polisemico e interpretabile in modi molteplici e diversi. Delineando questi due tipi di pensiero Bruner sembra in qualche modo ripresentare la distinzione tra scienze della natura, nomotetiche, e scienze dello spirito, idiografiche[226], teorizzata sul finire dell'Ottocento dalla filosofia neocriticista e dallo storicismo. Bruner, tuttavia, non stabilisce una differenza netta sul piano epistemologico tra scienze sociali e scienze naturali, ma tra

[226] Le prime sono scienze di *leggi,* le seconde scienze di *eventi.* Le scienze naturali, infatti, cercano di scoprire la *legge* a cui obbediscono i fatti e sono perciò scienze *nomotetiche;* le scienze dello spirito invece hanno di mira il *singolo* nella sua forma storicamente determinata, e sono perciò scienze *idiografiche.* Le prime hanno come loro scopo finale il riconoscimento dell'universale, le seconde tendono invece al riconoscimento dell'evento singolo, sia esso un fatto o una serie di fatti, la vita o la natura di un uomo o di un popolo, la natura e lo sviluppo di lingua, di una religione, di un ordinamento giuridico o di una qualsiasi produzione della letteratura, dell'arte o della scienza.

funzioni cognitive di base dell'uomo e il suo modo di rapportarsi al contesto ambientale, culturale, storico e sociale. In questo senso egli è senza dubbio portato ad individuare nelle scienze umane un ambito di studio in cui il pensiero narrativo fa sentire maggiormente il suo peso e la sua influenza nella ricerca rispetto alle discipline scientifiche naturali e fisico-matematiche. Tuttavia è un convinto assertore della necessità di integrare, sempre e comunque, queste due modalità di pensiero in ogni impresa conoscitiva per non incorrere in banalizzazioni e riduzionismi scientisti di matrice positivistica o neopositivistica.

Nel caso delle scienze umane, infatti, uniformarsi ad un paradigma scientifico che interpreta la ricerca come descrizione e spiegazione disinteressata di "fatti", attraverso generalizzazioni nomotetiche di tipo teorico, per raggiungere un qualche tipo di "verità oggettiva", rischierebbe di depauperare la ricchezza e la complessità del mondo umano. Nel caso delle scienze fisico-matematiche, invece, la mancanza di attenzione per gli aspetti interpretativi e narrativi può indurre ad una "disumanizzazione" della scienza e della tecnica, ossia ad una inversione dialettica per cui il mezzo diviene un fine di per sé e la scienza e la tecnica, per seguire i loro scopi, non si occupano più dei bisogni umani alla cui soluzione dovrebbero essere orientate. Sul piano della concettualizzazione, poi, anche le scienze fisico-matematiche utilizzano la narrazione per rendere intelligibili i loro oggetti di studio che spesso sfuggono alla formalizzazione immediata in precise categorie logiche o proposizioni matematiche e teoriche. Sul piano pedagogico, poi, la narrazione rende non solo più intelligibile, ma più accattivante e maggiormente intuitivo da parte degli studenti l'apprendimento e la comprensione delle discipline e dei concetti scientifici, e rende decisamente più fruttuoso il loro insegnamento.

Secondo Bruner anche il sé è una costruzione in buona parte narrativa e si trova in stretto rapporto con la cultura. La cultura è sempre qualcosa di locale e particolare da cui si desumono orizzonti di senso, significati, norme, ecc., che fungono da strumenti e materiale di "costruzione del mondo". La dialettica tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo e, all'interno del pensiero narrativo, tra tradizione e possibilità, tra quotidianità stabilita e apertura di nuovi orizzonti di senso, consente al sé di rimanere in equilibrio tra due tendenze opposte che lo caratterizzano, ossia la ricerca della continuità con la propria storia e il proprio passato e l'apertura di nuove opportunità future. La narrativa, attraverso la sua immaginazione, che produce mondi possibili che

violano il quotidiano e l'atteso, permette ad una cultura di gestire l'imprevisto attraverso la "congiutivizzazione" del reale e la "canonizzazione" dello stesso imprevisto che appare, quindi, più gestibile e meno dirompente sul piano esistenziale. Anzi la narrativa funge anche da "modello" per comportamenti possibili, per comprendere e dare significato al mondo; in questo senso i generi letterari sono paragonabili ai paradigmi scientifici di cui tratta Thomas Kuhn per descrivere il procedere normale e rivoluzionario della scienza, ossia quadri mentali di interpretazione del mondo.

Noi esseri umani, protagonisti intenzionali delle nostre autobiografie personali che narriamo a noi stessi e ad altri, adottiamo inconsapevolmente un genere letterario piuttosto che un altro (per cui la nostra vita diventa di volta in volta: un'avventura, un romanzo di formazione, una storia d'amore, ecc). Bruner si domanda spesso cosa venga prima, se i generi letterari o le storie, se la vita o la narrazione della vita. Diventa difficile, afferma, "*distinguere il danzatore dalla danza"* e tuttavia questa distinzione sussiste sempre. Lo stesso problema si presenta su un piano più ampio riguardo ai rapporti tra individuo e cultura. La cultura determina l'individuo attraverso gli strumenti simbolici che mette a disposizione, tra essi ci sono anche le narrazioni su ciò che è opportuno credere o meno, fare o non fare. Queste narrazioni sono altrettanti vincoli per l'identità personale e tuttavia anche opportunità di formazione attraverso le diverse narrazioni contrastanti che dialetticamente compongono una cultura.

Una cultura, infatti, non ha una struttura monolitica, al suo interno esistono dialettiche anche molto forti e "narrazioni" dissonanti che devono trovare un equilibrio. La cultura poi ha sempre un carattere locale, particolare e solo marginalmente generale. Il cambiamento politico e sociale sembra essere legato a queste narrazioni alternative che si scontrano con i valori correnti, il quotidiano, la tradizione, ecc. Se la cultura determina la mente individuale in molti suoi caratteri, ossia fornendogli quadri mentali, paradigmi ed orizzonti di senso, è altrettanto vero che l'individuo trasforma e determina la cultura attraverso la sua partecipazione attiva. Qui Bruner sembra riprendere alcuni concetti fondamentali del pensiero complesso di Morin, anche se non è mai citato, neanche indirettamente, tuttavia i concetti espressi sono totalmente assimilabili alla "causazione circolare" e al "principio ologrammatico" di Morin. Il Sé, quindi, è per buona parte il prodotto di una narrazione di sé fatta a sé stessi. Tale narrazione utilizza

gli strumenti, le interpretazioni e i significati prodotti da una particolare cultura e sotto-cultura.

La narrazione è una modalità di pensiero che si distingue nettamente dal pensiero paradigmatico e logico-scientifico, infatti le due forme di pensiero, pur collaborando per la "costruzione" del mondo, mostrano caratteri contrastanti e opposti. L'una va in cerca di spiegazioni, riscontri fattuali, logicamente e causalmente determinati, tali da verificare proposizioni ben formulate su come le cose sono, il pensiero narrativo invece si occupa del possibile, ossia di come le cose potevano o potrebbero andare, è problematico, immaginativo. Il mondo paradigmatico è esistenziale e indicativo, quello narrativo è normativo e "congiuntivizzante".

Secondo Bruner il talento narrativo contraddistingue il genere umano quanto la posizione eretta ed il pollice opponibile ed è un mezzo imprescindibile per comprendere l'interazione tra uomini, l'intenzionalità propria ed altrui tramite l'attribuzione di una teoria della mente (psicologia ingenua). Ciò è tanto vero che, se viene compromessa la capacità "naturale" di comprendere e raccontare storie, viene compromessa la stessa identità personale e la capacità di interagire con gli altri. Esiste, infatti, una patologia neurologica chiamata *dysnarrativia*, associata normalmente alla sindrome di Korsakov e a quella di Alzheimer, che produce come effetto la dissoluzione di questo talento narrativo, che si traduce a sua volta in una perdita quasi totale della capacità di leggere il pensiero altrui, ossia di capire ciò che gli altri potrebbero pensare, sentire, perfino vedere. I malati sembrano perdere il senso del sé ma anche il senso dell'altro. Ciò dimostra il carattere profondamente relazionale ed intersoggettivo (sociale) dell'identità, ma anche che l'incapacità patologica di narrare storie conduce alla perdita dell'io, ossia dimostra il ruolo centrale della narrazione per la costruzione dell'identità e il riconoscimento dell'altro come essere intenzionale ed agente.

La naturalità e pervasività del pensiero narrativo non riguarda solo la costruzione del sé ma lo stesso modo in cui la cultura gestisce se stessa. Il diritto e la *Common Law* inglese, basandosi sui precedenti giudiziari per stabilire la validità di una norma, sono un esempio eclatante di come le narrazioni costituiscano la base della vita comune e culturale ed altresì di come la tradizione, intesa come ossequio al precedente e alla consuetudine, costituiscano il vero collante di una cultura. Una cultura che non evolve, però, è condannata all'immobilismo e all'implosione: in questo senso la letteratura

funge da pungolo interpretativo che guarda al possibile e all'imprevisto, ossia consente di considerare prospettive nuove, orizzonti di senso inediti, si rivolge e tratta dell'imprevisto, dell'insolito e del possibile. Sfruttando le descrizioni alternative all'interno della cultura stessa, la sensibilità letteraria di alcuni grandi scrittori può divenire sensibilità comune ed entrare, canonizzandosi, nella legislatura e nel diritto, pervenendo ad una modifica del codice e/o a dare nuovo significato ai precedenti giudiziari. La cosa, sostiene Bruner, non è così sorprendente dato che il diritto stesso si fonda in buona parte su narrazioni.

I precedenti giudiziari, infatti, non sono altro che narrazioni di eventi passati presi come modelli per giudicare fatti simili o analoghi in tempi presenti e futuri. Tali "precedenti", per quanto edulcorati, "asetticizzati" e spersonalizzati dalla prassi legale, conservano tutti i caratteri interpretativi e, in qualche misura, la loro inclusione in "generi letterari", tipici della narrazione. La legge e le norme, infatti, sono sempre interpretate per sussumere sotto di sé le particolari vicende del caso in dibattimento. Accusa e difesa narrano due versioni di una stessa storia, l'una tendente ad evidenziare la colpevolezza dell'accusato, l'altra a metterne in risalto la sostanziale innocenza o gli elementi attenuanti e l'inconsistenza delle accuse. Nonostante tutti i formalismi delle procedure precise e spersonalizzate degli atti giudiziari, i richiami all'universalità della legge e dei principi assoluti di giustizia ed equità e, infine, l'uso di un linguaggio tecnico e specialistico, il diritto mostra ancora oggi la sua essenza narrativa.

Il diritto si richiama alla tradizione, ossia alla consuetudine ed alla normatività di una cultura, per trovare giustificazione. In questo senso la legge e la sua interpretazione rifugge il cambiamento mentre la letteratura lo ricerca indagando il possibile, le violazioni del consueto e del familiare. Il principio di equità su cui si fonda il diritto, del resto, esprime la volontà di essere trattati giustamente, ossia di essere giudicati in modo non dissimile, se non uguale, a come altri sono stati giudicati in precedenza in casi simili e come altri verranno giudicati in seguito. La continuità della tradizione, rappresentata dai precedenti, e l'uniformità del giudizio sono le colonne portanti della giurisprudenza. Infatti la *Common Law* inglese, per riprendere l'esempio precedente, più che su principi generali si fonda su casi particolari presi come modello e diventa il canone di giudizio di quelli analoghi successivi. L'interpretazione dei fatti, la narrazione della vicenda e l'interpretazione della legge, la narrazione dei modi in cui la legge va

intesa in una certa circostanza, sono, quindi, non solo alla base del dibattimento in aula fra accusa e difesa, ma anche del giudizio finale espresso dal giudice o dalla giuria.

La letteratura perciò è uno strumento culturale tendente ad indagare il possibile: in questo senso ha sempre a che fare con la violazione di qualche norma più o meno esplicita, dato di fatto o assetto culturale stabilito, consueto e familiare. Le storie nascono sempre da una rottura, dall'emergere di un problema inaspettato, da eventi inconsueti, ossia da quelle vicende che Aristotele nella *Poetica* definiva *peripeteia.* Il o i protagonisti sono sempre agenti intenzionali che devono fare fronte all'imprevisto attraverso una serie di azioni e imprese, in relazione con altri personaggi, sulla base di scopi, speranze, passioni e progetti. Alla fine la vicenda trova una sua conclusione e l'equilibrio, in un modo o nell'altro, viene ristabilito.

La letteratura ci insegna ad affrontare il possibile, in qualche modo lo rende meno imprevisto e terrorizzante. In un certo qual modo quindi la letteratura è uno strumento culturale che svolge la duplice funzione di normalizzare il possibile e congiuntivizzare il reale, consentendo di trovare ed esplorare prospettive altre e nello stesso tempo di tranquillizzare dal senso di spaesamento che l'imprevisto e l'inconsueto producono.

Il diritto invece è connesso in maniera vigorosa con lo *status quo*, con la tradizione e con il mantenimento del consueto. I cambiamenti del diritto sono sempre molto lenti e si producono spesso non tanto con nuove leggi ma con nuove interpretazioni della legge. Tali nuove interpretazioni trovano spesso il loro fondamento in un mutamento di sensibilità all'interno di una cultura che a sua volta, spesso, è il prodotto del diffondersi di una nuova sensibilità letteraria. Bruner a questo proposito porta alcuni esempi su come la letteratura abbia anticipato, coadiuvato e favorito l'evoluzione normativa sul piano legislativo. "*La capanna dello zio Tom"* ha prodotto un modo nuovo di pensare alla sostanziale ingiustizia della schiavitù: il romanzo ante guerra di secessione di Harriet Beecher Stowe cominciò a far discutere se la vita dovesse essere così, ossia problematizzò e congiuntivizzò l'esistente e questo costituisce già un germe di sovversione rispetto alla tradizione e l'inizio di un cambiamento sociale e istituzionale.

Le opere di J. Rousseau sono alla base della costituzione degli Stati Uniti. Virginia Woolf con *"Una stanza tutta per sé"* ha consentito alle donne e alla società di pensare in maniera diversa all'identità femminile, così come Henrik Ibsen con il suo "*Casa di bambola*". Queste riflessioni sono diventate patrimonio comune e sono entrate nel

diritto con norme e leggi che garantiscono, almeno formalmente, le pari opportunità tra uomini e donne di diritti e doveri sul piano civile e politico. Molti altri esempi sono portati da Bruner nel campo del diritto riguardo sentenze storiche sulla fine della segregazione razziale negli USA, come il caso di disgregazione scolastica deciso dalla Corte Suprema USA nel 1954, *Brown contro il Consiglio per l'Istruzione,* cui lo stesso Bruner partecipò come esperto in campo psicologico a favore del querelante che chiedeva di essere ammesso ad una scuola per bianchi. La fine della segregazione scolastica fu decretata sulla base di una nuova interpretazione del principio costituzionale riguardo l'"*eguale protezione"* dovuta a tutti i cittadini da parte dello Stato. Le scuole per i neri avevano le stesse strutture e gli stessi fondi di quelle per i bianchi. In questo senso "oggettivo" e materiale la segregazione non violava il principio legislativo. L'intervenire di una nuova sensibilità e l'attenzione per gli aspetti intimi e psicologici delle persone, rappresentata sul piano letterario dalla rivoluzione intimista e coscienzialista di James Joyce, Virginia Woolf ed altri, produsse, infatti, una rilettura in chiave nuova del principio dell'eguale protezione.

Nelle scuole separate, quindi, si ravvisò la violazione della dignità personale e la possibilità, sul piano cognitivo e psicologico, di indurre un senso di inferiorità negli studenti di colore, che avrebbe violato *de facto* il principio dell'*eguale protezione*, per cui tale segregazione venne ritenuta illegittima.

APPENDICE VI

"Ipotesi" di una storia comparata della traduzione e della pedagogia

Sono molti i filosofi (oltre che gli intellettuali, scrittori e poeti che si sono impegnati direttamente in imprese traduttive) che nel corso della storia si sono confrontati con il problema del linguaggio, della pluralità delle lingue post-babeliche e con i connessi problemi della traducibilità e della possibilità/impossibilità di comprendersi. Siri Nergaard[227] a proposito della teoria della traduzione osserva come questo campo di studi, attualmente spesso indicato con la locuzione generica inglese di "*Translation Studies",* abbia faticato molto ad imporsi come disciplina autonoma. In modo non dissimile da ciò che è avvenuto alla pedagogia, assorbita nella riflessione filosofica o ridotta a pratica e tecnica educativa, la traduzione da un lato è stata spesso interpretata come un'attività piuttosto ovvia, automatica e meccanica, su cui non valeva la pena interrogarsi, dall'altro le sporadiche riflessioni teoriche concernenti la traduzione di solito erano funzionali ad altri intenti ed interessi per lo più di carattere filosofico, linguistico e artistico-letterario. In effetti l'*iter* storico di sviluppo delle due discipline, pedagogia e traduzione, appare sorprendentemente simile e forse vale la pena cercare di delinearne a grandi linee un quadro generale.

Educazione e traduzione, per cominciare, sono pratiche ancestrali che ineriscono da sempre all'attività umana perché direttamente collegate all'essenza sociale, comunicativa e linguistica dell'essere umano. La necessità della prassi educativa, derivante dalle esigenze di trasmissione culturale, e della traduzione, conseguente ai contatti con popoli e comunità diverse, hanno sempre contraddistinto le due attività nel corso della storia dell'umanità. Tuttavia, come si è accennato in precedenza, salvo

[227] George Steiner, *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione,* Garzanti, Milano, 2004. Siri Nergaard, *La teoria della traduzione nella storia*, Milano, Bompiani, 2002; *Teorie contemporanee della traduzione,* Milano, Bompiani, 2007. Massimiliano Morini, *La traduzione. Teorie strumenti pratiche*, Milano, Sironi editore, 2007. Willard Quine, *Parola e oggetto,* introduzione e cura di Fabrizio Mondadori, Milano, il Saggiatore, 2008. Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, cura e introduzione di Luigi Heilmann, Milano, Feltrinelli, 2008. Hans-Georg Gadamer, *Verità e metodo*, traduzione, cura e introduzione di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 2004. Walter Benjamin, *Angelus Novus*, scritto postumo, a cura di Renato Solmi e un saggio di Fabrizio Desideri, Milano, Einaudi, 1995.

qualche rilevante eccezione (individuale e/o fase storica di breve periodo), queste due discipline, almeno fino alla fine del Settecento, non sono state oggetto di una riflessione teorico-disciplinare. In un certo senso, poi, sia la traduzione sia la pedagogia si sono sempre confrontate con la dialettica, in un caso tra fedeltà/infedeltà al testo e all'autore e, nell'altro tra prospettiva magistrocentrica e puerocentrica. Se si pensa che per tutto il Medioevo il latino rappresentò la *koinè* linguistica delle arti liberali del trivio e del quadrivio e, in genere, il fulcro dell'insegnamento e della cultura colta sia per ciò che riguarda la conservazione-diffusione delle conoscenze sia per ciò che concerne la "ricerca filosofico-scientifica" e letteraria.

Nell'Umanesimo e nel Rinascimento i due campi della traduzione (filologia) e della pedagogia si sono sovrapposti: basti pensare alle scuole di filologia classica in cui il problema filologico diventava una questione, ad un tempo, linguistica, storica, filosofica, pedagogica e scientifica.

Attualmente gli studi sulla traduzione hanno uno statuto più preciso. Sulla scia degli studi di Chomsky e con l'affermarsi della teoria "generativo-trasformazionale" tra i linguisti anche nell'ambito della traduttologia, tra gli anni '50 e '70 del Novecento, c'è stato il tentativo rendere la traduttologia una scienza. Tant'è che il traduttologo Siri Nergaard nella sua antologia *"Teorie contemporanee della traduzione"*[228] ritiene che si possa ricostruire la storia recente della traduzione partendo proprio dal nome che di volta in volta è stato attribuito alla disciplina, rispettivamente: scienza della traduzione (anni '50-'70), teoria della traduzione, traduttologia (entrambe tra gli anni '70-'80) e "*Translation Studies"* (dagli anni '80 in poi); attualmente traduttologia e "*Translation Studies"* sono i termini più in uso.I traduttologi di matrice linguistica, ci dice il traduttologo Massimiliano Morini, mostravano una estrema

"*fiducia nella possibilità di forgiare modelli linguistici che fissassero tutte le modalità e persino 'le regole' del tradurre. Sull'onda dell'entusiasmo generato dai primi esperimenti di traduzione automatica, sembrò possibile pensare alla traduzione come mera transcodifica linguistica."* [M. Morini, *La traduzione,* Sironi, 2007, pag. 18].

L'ideale che a questi studiosi sembrava a portata di mano era quello dell'"invarianza" e dell'"equivalenza di significato" da raggiungere attraverso una

[228] Confronta in: S. Nergaard (a cura di), *La teoria della traduzione nella storia*, Milano, Bompiani, 2002; *Teorie contemporanee della traduzione,* Milano, Bompiani, 2007.

precisa successione algoritmica di passaggi formalizzati. Ciò avrebbe permesso a un calcolatore ben programmato di tradurre in maniera automatica. Nello stesso tempo questi algoritmi avrebbero assunto il valore di una guida normativo/prescrittiva sia sul piano della formazione didattico/professionale del traduttore, sia per la pratica del tradurre. I programmi che traducono automaticamente oggi sono comunemente disponibili in rete e, pur essendo di una certa utilità, anche quelli più sofisticati non hanno raggiunto il livello di complessità e di precisione che ci si aspettava. Il programma della traduzione automatica può dirsi nel complesso fallito e anche il tentativo di trasformare la traduttologia in una scienza sembra accantonato. Tuttavia sorprende l'incredibile affinità di problematiche che, anche sul piano della coincidenza storica, accomuna traduzione e pedagogia. Si ricorderà, infatti, che proprio in quegli anni la pedagogia che aspirava ad un riconoscimento di scientificità rischiò di essere assorbita in altre scienze umane o di essere smembrata in varie scienze della formazione. In maniera analoga la traduzione come scienza, non riuscendo a ridurre la produzione letteraria, filosofica, poetica, ecc., ai suoi algoritmi e canoni scientisti, finì per eliminare questo ampio bacino di testi dal suo ambito di studi.

La reazione a questa situazione coincide, anche in questo caso, persino sul piano storico, con ciò che si verificò in ambito pedagogico con il sorgere di studi volti a determinare e a denunciare l'ideologia nascosta e intrinseca in ogni processo educativo e prospettiva pedagogica. La fenomenologia, l'esistenzialismo e l'ermeneutica divengono il presupposto epistemologico delle scienze umane e della stessa pedagogia. In Italia questa nuova fase, insieme alla tradizionale presenza della corrente marxista e francofortese, si concretizza in un indirizzo di pedagogia critica (Massa, Granese, Cambi, Muzi) che fa suoi anche alcuni principi del problematicismo di Bertin e delle riflessioni di Dewey, Laporta, Visalberghi, Broccoli, ecc.

Se in pedagogia la reazione fu di tipo "filosofico", critico-ermeneutico e dialettico, nell'ambito della traduzione, negli anni '70-'80, si assistette alla rivalsa e all'affermazione dei teorici della traduzione letteraria e dei traduttologi che sottoposero a una critica serrata e puntuale (teorica e pratica) le pretese degli "scienziati della traduzione". Il traduttore viene ora considerato un interprete che ricrea l'opera, non un puro amanuense; allo stesso modo in pedagogia viene riconosciuto che l'insegnante non è un semplice tecnico della formazione, come sembrava suggerire la prospettiva

scientista e tecnocratica nella sua forma estrema, e non può essere sostituito da una macchina (o da un programma) senza che ciò provochi un qualche danno all'istruzione/educazione. Più che a formulare norme prescrittive i traduttologi cominciarono a riflettere sulla pratica effettiva della traduzione, cercando di eviscerare le problematiche testuali ed extratestuali connesse a ogni processo traduttivo, non con l'intento di fornire una teoria definitiva del tradurre, bensì con motivazioni critico-riflessive volte a far emergere gli assunti paradigmatici che guidano il traduttore. Infatti rendere espliciti e criticabili questi assunti, particolarmente presenti nel caso dei testi letterari, avrebbe ridotto la possibilità di grossolani errori e ingenuità conseguenti a pregiudizi e ideologie nascoste. I "*Translation Studies"* approfondiscono queste riflessioni e le portano alle estreme conseguenze finendo per interpretare la traduzione, in senso ampio, come riflessione generale sulla lingua e sulla cultura, le sue dinamiche interne e inter-culturali, e a questo scopo utilizzano sia gli strumenti concettuali della "scienza della traduzione" sia le riflessioni critiche della traduttologia. I "*Translation Studies",* però*,* si presentano come una reazione sia al tentativo scientista delle teorie linguistiche della traduzione, sia alle teorie della traduzione letteraria. In maniera assolutamente analoga agli studi di pedagogia critica ed epistemologico-metateorici (ispirati dalla filosofia marxista, dalla fenomenologia, dall'esistenzialismo, dall'ermeneutica, dall'epistemologia popperiana e post-popperiane, ecc.), essi mettono in evidenza gli aspetti ermeneutici, in senso filosofico, di ogni traduzione che è sempre storicamente, socialmente e culturalmente situata in vista di certi scopi impliciti o espliciti e, perciò, sempre condizionata e carica di pregiudizi che, pur non potendo essere eliminati, vanno almeno esplicitati, resi manifesti e consapevoli. La critica dell'ideologia e dello scientismo sono, negli anni Settanta, i temi fondamentali in cui si dibatte la ricerca pedagogica ancora dominata dal paradigma scientifico di impostazione positivistica. Scienza, ideologia e utopia sono le direttrici del discorso pedagogico e si ritrovano tutte nell'ambito della traduzione.

Sempre in quegli anni, e poi nel periodo successivo, nel campo della traduzione si giunge a considerare come elementi importanti la tipologia dei testi che si traducono e lo scopo per cui si traduce. Ossia si comincia a fare i conti con l'aspetto "pragmatico" del linguaggio e con l'unicità del testo da tradurre; in pratica si sostiene che testi diversi debbano essere tradotti in modo diverso (la prosa diversamente dalla poesia, un giallo

diversamente da un saggio, ecc.), secondo gli scopi, rispettivamente, e del destinatario e dell'autore (un testo scientifico tradotto deve assolvere alcune funzioni particolari a seconda che a leggerlo sia un neofita o un esperto; stesso discorso se si parla di un testo letterario o poetico). Ciò ha condotto ad una tassonomia testuale o a una distinzione in base alla "funzione" della traduzione (*skopostheorie*), in cui la traduzione viene vista come una transazione tra traduttore e destinatario (lettore, committente) nella quale le aspettative e le esigenze del secondo assumono una importanza fondamentale. In pedagogia parallelamente si è sempre più attenti sia in ambito delle scienze della formazione, sia nella pedagogia critica, sia nel personalismo, ecc., al contesto effettivo della classe in cui si svolge la propria attività e agli obiettivi educativi da perseguire. L'attenzione si rivolge sempre più al contesto, all'attività educativa in situazione e alle esigenze del singolo studente (bisogni formativi). Per eccesso questo atteggiamento particolaristico e funzionalistico può condurre, ed ha condotto, ad un iper-specialismo e ad una concezione dell'educazione intesa come funzione sociale di inserimento proficuo in un contesto attuale, in cui il fine è la competenza ed eventualmente la capacità di rinnovare la competenza (imparare ad imparare). Secondo Cambi, come si è già sottolineato in precedenza[229], attualmente in tutti i Paesi occidentali si assiste a una dialettica tra teorie funzionaliste e teorie critiche: l'esempio più eclatante è la contrapposizione in Germania tra coloro che seguono l'impostazione sociologica sistemica di Luhmann e quelli che si rifanno alla teoria critica della società di Habermas.

Nello stesso tempo la traduzione comincia ad essere interpretata come un'attività di "mediazione culturale" in senso pieno, che raccoglie in sé tutti quei caratteri linguistici, etici, pragmatici, ecc., che ci siamo lungamente impegnati a descrivere in queste pagine e che caratterizzano anche il discorso pedagogico. La pedagogia, infatti, attualmente si confronta con le contaminazioni disciplinari, con la complessità dei fenomeni globali e migratori, con i processi di meticciato culturale e linguistico. L'intercultura è divenuta una necessità pragmatica, oltre che una affascinante riserva di riflessioni teoriche ed etiche. In conclusione si sottolinea il fatto che pedagogia e traduzione presentano, come discipline, una curiosa evoluzione storica che le vede talvolta addirittura sovrapporsi e comunque svilupparsi in maniera quasi analoga a partire da problemi disciplinari simili,

[229] F. Cambi, L*a pedagogia del Novecento*, Laterza, 2008, pag 180-196

o almeno questo è ciò che emerge se si fà riferimento alla storia recente a partire dalla seconda metà del Novecento. Questa ricostruzione storica, ovviamente, è opinabile e non ha nessuna pretesa di esaustività, né si propone obiettivi teorici particolari che trascendano la semplice constatazione, a mio avviso interessante di per sé, che è possibile rilevare un'analogia, sia pure con tutte le dovute cautele e da intendersi in maniera molto vaga, tra l'*iter* storico di evoluzione della traduzione e quello della pedagogia. Tale analogia si va ad aggiungere a quella strutturale/formale, che è compito di questo lavoro delineare e precisare nei termini di un modello di pedagogia come traduzione.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

ABBAGNANO NICOLA
- (1971), *Dizionario di filosofia,* Milano, TEA, 1998

ABBAGNANO NICOLA; FORNERO GIOVANNI
- (1993), *Storia della filosofia,* con i contributi di Franco Restaino e Dario Antiseri, Milano, TEA, volumi I-X , 1996

ABBAGNANO NICOLA; VISALBERGHI ALDO
- (1957), *Linee di storia della Pedagogia*, Torino, Paravia, 1987, volumi I, II e III.

ABRUSCI VITO MICHELE
- (1992), *Logica Matematica. Corso introduttivo,* Bari, Laterza, 1992.

ADORNO THEODOR W.
- (1975), *Terminologia filosofica,* Einaudi, 2007.

ALTHUSSER LOUIS
- (1970), Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche)", scaricabile dal sito: http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html

ARENDT HANNAH
- (1978), *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 2009.

ARIES PHILIPPE
- (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna,* Roma-Bari, Laterza, 1994

ARISTOTELE
- *Poetica,* traduzione, introduzione e note di Diego Lanza, Fabbri editori, 1997.

BADDELEY ALAN
- (1982), *La memoria. Come funziona e come usarla,* Roma-Bari, Laterza, 1993.

BARON-COEHN SIMON
- (1995), *L'autismo e la lettura della mente,* Roma, Astrolabio, 1997.

BARTHES ROLAND
- (1957), *Miti d'oggi*, con uno scritto di Umberto Eco, traduzione di Lidia Lonzi, Milano, Fabbri, 2001.

BATESON GREGORY
- (1956), *"Questo è un gioco". Perché non si può dire mai a qualcuno "gioca"!,* Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- (1972), *Verso un'ecologia della Mente,* Milano, Adelphi, 2004.
- (1979), *Mente e Natura. Un'unità necessaria,* Milano, Adelphi, 1995.

- (1991), *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

BAUMAN ZYGMUNT
- (1999), *La solitudine del cittadino globale*, postfazione di Alessandro Dal Lago, Milano, Feltrinelli, 2009.
- (2000), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

BECK ULRICH
- (serie di saggi pubblicati tra il 1994 e il 1997), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, presentazione di Sandro Mezzadra, Il Mulino, 2006.

BENASAYAG MIGUEL; SCHMIT GERARD
- (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2009

BENJAMIN WALTER
- (1955), *Angelus Novus*, scritto postumo, a cura di Renato Solmi e un saggio di Fabrizio Desideri, Milano, Einaudi, 1995.

BERNE ERIC
- (1964), *A che gioco giochiamo,* Milano, Bompiani, 2002
- (1964), *"Ciao!" … e poi? La psicologia del destino umano*, Milano, Bompiani, 2008.

BERTIN GIOVANNI MARIA
- (1951), *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Milano, Marzorati, 1951.
- (1962), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1962.
- (1987), *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

BERTO FRANCESCO
- (2007), *Logica da zero a Godel*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

BETTELHEIM BRUNO
- (1976), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2008.

BOAS FRANZ
- (1911), *L'uomo primitivo*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

BOYD RICHARD; KUHN THOMAS S.
- (1977), *La metafora nella scienza,* Milano, Feltrinelli, 1983

BOLTER JAY DAVID; GRUSIN RICHARD
- (1999), *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi,* prefazione e cura di Alberto Marinelli, Milano, Guerini, 2007.

BOURDIEU PIERRE
- (1994), *Ragioni pratiche*, premessa di Marco Santoro, Bologna, Il Mulino, 2009.

BRAITENBERG VALENTINO
- (1987), *Il cervello e le idee. Saggi sull'intelligenza, il linguaggio, la scienza,* presentazione di Giuseppe O. Longo, Milano, Garzanti, 1989.
- (1984), *I veicoli pensanti*, Milano, Garzanti, 1984

BRUNER JEROME
- (1986*), La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, 1997.
- (1996*), La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Milano,* Feltrinelli*,* 2007.
- (2001), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

BUCHANAN MARK
- (2002), *Nexus. Perché la natura, la società, l'economia, la comunicazione funzionano allo stesso modo,* Milano, Mondadori, 2009.

CAMAIONI LUIGIA
- (1995), *La teoria della Mente. Origini sviluppo e patologia*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

CAMBI FRANCO; COLICCHI ENZA (a cura di)
- (2004), *Intenzionalità una categoria pedagogica*, due volumi, Milano, Unicopli, 2004

CAMBI FRANCO
- (1986), *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità,* Bologna, CLUEB, 1986.
- (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- (2005), *La pedagogia del Novecento,* Roma-Bari, Laterza, 2008.
- (2006), *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, CLUEB, 2006
- (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, 2010.

CAMBI F.; CIVES G.; FORNACA R.
- (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

CAMBI F.; FRAUENFELDER E. (a cura di)
- (1994*), La formazione: studi di pedagogia critica*, Milano, Unicopli, 1994

CAMBI FRANCO; SANTELLI BECCEGATO LUISA (a cura di)
- (2004), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, UTET, 2004.

CHANGEUX JEAN-PIERRE
- (1983), *L'uomo neuronale*, Milano, Feltrinelli, 1998.

CHANGEUX JEAN-PIERRE; CONNES ALAIN
- (1989), *Pensiero e materia*, Torino, Boringhieri, 1991.

CHOMSKY NOAM
- (1957), *Le strutture della sintassi;* traduzione, introduz. e note di Francesco Antinucci, Roma-Bari, Laterza, 1980.

CONTINI MARIAGRAZIA; FABBRI MAURIZIO; MANUZZI PAOLA
- (2006), *Non di solo cervello. Educare alla connessione mente-cervello-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, 2006.

DAMASIO R. ANTONIO
- (1999), *Emozione e coscienza,* Adelphi, 2007.

D'AGOSTINI FRANCA
- (1997), *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni,* Milano, Raffaello Cortina, 1997.

D'AGOSTINI FRANCA; VASSALLO NICLA (a cura di)
- (2002), *Storia della filosofia analitica,* Einaudi, 2002.

DAWKINS RICHARD
- (1976), *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente,* Milano, Mondadori, 2009.
- (1982), *Il fenotipo esteso. Il gene come unità di selezione*, Bologna, Zanichelli, 1986.

DAVIDSON DONALD
- (2001), *Soggettivo, intersoggettivo, oggettivo*, prefazione di Sergio Levi, Milano, Raffaello Cortina, 2003
- (1980), *Azioni ed eventi*, introduzione di Eva Picardi, Bologna, Il Mulino, 1992.

DE BEAUVOIR SIMONE
- (1949), *Il secondo sesso,* Milano, Il Saggiatore, 2 volumi, 1961

DE MAURO TULLIO
- (2001), *Minima scholaria*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

DEMETRIO DUCCIO
- (1995), *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé,* Raffaello Cortina Editore, 2007.
- (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé,* Raffaello Cortina Editore, 2003.
- (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla,* Raffaello Cortina Editore, 2009.

DENNETT DANIEL
- (1978), *Brainstroms. Saggi filosofici sulla mente e la psicologia*, Milano, Adelphi, 1991.
- (1991), *Coscienza. Che cos'è*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- (1995), *L'idea pericolosa di Darwin,* Torino, Bollati Boringhieri, 2004.
- (1996), *La mente le menti. Verso la comprensione della coscienza*, Milano, BUR, 2000.

DENNETT DANIEL; HOFSTADTER R. DOUGLAS (a cura di)
- (1981), *L'io della mente. Fantasie e riflessioni sul sé e sull'anima,* Adelphi, Milano, 1993.

DEWEY JOHN
- (1897), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione,* La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- (1910), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione,* La Nuova Italia, 1997.
- (1916), *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, Milano, La Nuova Italia, 1992.
- (1938), *Logica, teoria dell'indagine,* traduzione, introduzione e prefazione di Aldo Visalberghi, Einaudi, 1973.

DI TROCCHIO FEDERICO
- (1993), *Le bugie della scienza. Perchè e come gli scienziati imbrogliano,* Mondatori, 1995.

DOMENICI GAETANO
- (2002), *Metodologia della ricerca educativa. Corso introduttivo,* Roma, Monolite, 2006.
- (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

DONALD MERLIN
- (1991), *L'evoluzione della mente. Per una teoria darwiniana della coscienza*, Garzanti, 1996.

ECO UMBERTO
- (1992), *Il secondo diario minimo*, Fabbri, 1995.
- (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Laterza, 2008.
- (2003), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione,* Milano, Bompiani, 2003.

EDELMAN MAURICE GERALD
- (1987), *Darwinismo neurale: la teoria della selezione dei gruppi neurali*, Torino, Einaudi, 1995

EDELMAN MAURICE GERALD; TONONI GIULIO
- (2000), *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*, Torino, Einaudi, 2000.

EYSENCK J. HANS; KAMIN LEON
- (1981), *Intelligenti si nasce o si diventa?, Prefazione* di Piero Angela, Roma-Bari, Laterza, 1994.

FOUCAULT MICHEL
- (1969), *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Milano, BUR, 2006.
- (1966), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, con un saggio di Georges Canguilhem, Milano, BUR, 2006.

FEYERABEND K. PAUL
- (1975), *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, prefazione di Giulio Girello, traduzione di Libero Sosio, Milano, Feltrinelli, 2002.
- (1979; 1989), *Dialogo sul metodo*, postfazione di Roberta Corvi, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- (1994), *Ammazzando il tempo. Un'autobiografia,* Roma_Bari, Laterza, 1999.
- (1996), *Ambiguità e armonia. Lezioni trentine*, a cura di Francesca Castellani, Roma-Bari, Laterza, 1998.

FODOR JERRY
- (1983), *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- (1987), *Psicosemantica. Il problema del significato nella filosofia della mente,* Bologna, Il Mulino, 1990
- (2000), *La mente non funziona così. La portata e i limiti della psicologia computazionale*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

FRABBONI FRANCO; PINTO MINERVA FRANCA
- (1994), *Manuale di pedagogia generale,* Laterza, 2001.

FREIRE PAULO
- (1970)*, La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002.
- (1992), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi,* Torino, EGA, 2008.

GADAMER HANS-GEORG
- (1960), *Verità e metodo,* traduzione, cura e introduzione di Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 2004.

GALIMBERTI UMBERTO
- (1983), *Il corpo,* Milano, Feltrinelli, 2008.
- (1987), *Gli equivoci dell'anima,* Milano, Feltrinelli, 2009.
- (1999), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Miano, Feltrinelli, 2008.
- (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2008.

GARDNER HOWARD
- (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Milano, Feltrinelli, 1996.
- (1985), *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- (1991), *Educare al Comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico,* Milano, Feltrinelli, 2007.
- (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- (2004), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione,* Milano, Feltrinelli, 2008.

GAZZANIGA MICHAEL
- (1985) Il *cervello sociale. Alla scoperta dei circuiti della mente*, presentazione di Carlo Alberto Marzi, Firenze, Giunti Barbera. 1989.

GOLEMAN DANIEL
- (1995), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, BUR, 2008.

GOODMAN NELSON
- (1978), *Vedere e costruire il mondo*, traduzione di Carlo Marletti, introduzione di Achille C. Varzi, Roma-Bari, Laterza, 2008.

GOZZANO SIMONE
- (2009), *La coscienza*, Roma, Carocci, 2009.

GRANESE ALBERTO
- (2003), *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Padova, Cedam, 2003
- (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- (1999), *Introduzione a Dewey, Roma-Bari,* Laterza, 1999.
- (1990), a cura di, *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli, 1990.

HEBB DONALD
- (1980), *Mente* e *pensiero;* traduzione di Gabriella Farabegoli, introduzione di Riccardo Luccio, Bologna, Il Mulino, 1986.

HEIDEGGER MARTIN
- (1927), *Essere e tempo,* Milano, Longanesi & C., 2000.
- (1929), *Che cos'è la metafisica?,* a cura di Franco Volpi, Milano, Adelphi, 2003.
- (1954), *Che cosa significa pensare?,* SugarCo, 1996
- (1957), *Il principio di ragione,* a cura di Franco Volpi, Milano, Adelphi, 1991.

HEIMS J. STEVE
- (1991)*, I cibernetici. Un gruppo un'idea*, Editori Riuniti, 1994.

HESSE MARY
- (1966), *Modelli e analogie nella scienza*, Milano, Feltrinelli, 1980.

HIRSCHMAN O. ALBERT
- (1977), *Le passioni e gli interessi. Argomenti politici in favore del capitalismo prima del suo trionfo*, Milano, Feltrinelli, 1993.

HOEG PETER
- (1992), *Il senso di Smilla per la neve,* Mondadori, 1998.

HOFSTADTER R. DOUGLAS
- (1979), *Godel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, Milano, Adelphi, 2008.
- (2007), *Anelli nell'io. Che cosa c'è al cuore della coscienza*?, Milano, Mondadori, 2010.

HUSSERL EDMUND
- (1907), *L'idea della fenomenologia*, a cura di Carlo Sini, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- (1950), *Meditazioni cartesiane e Discorsi Parigini,* a cura di F. Costa, Milano, Fabbri Editori, 1996.

ILLICH IVAN
- (1973), *La convivialità*, scaricabile dal sito: http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Convivialit%C3%A0/convivialit%C3%A0.htm

ITARD JEAN-MARC GASPARD
- (1801), *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron … cresciuto nei boschi come un animale selvaggio*, *introduzione* di P. Massimi, Roma, Armando, 2009.

JAKOBSON ROMAN
- (1963), *Saggi di linguistica generale,* cura e introduzione di Luigi Heilmann, Milano, Feltrinelli, 2008.

KANT IMMANUEL
- (1781), *Critica della ragion pura*, introduzione di Vittorio Mathieu, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- (1785), *Fondazione della metafisica dei costumi*, a cura di Nestore Pirillo, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- (1788), *Critica della ragion pratica*, Roma-Bari, introduzione, traduzione e note di Vittorio Mathieu, Milano, Bompiani, 2000.
- (1795), *Per la pace perpetua*, prefazione di Salvatore Veca, Milano, Feltrinelli, 1991.

KIERKEGAARD SOREN
- (1844), *Il concetto dell'angoscia*, a cura di Bruno Segre, Milano, BIT, 1995.
- (1843), *Timore e tremore,* a cura di Bruno Segre, Milano, BIT, 1995.

- (1845), *In vino veritas*, Roma-Bari, Laterza, 2007.
- (1843), *Aut-Aut*, Mondatori, 2002.

KUHN S. THOMAS
- (1962;1970), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 2002.

KUNDERA MILAN
- (1993), *I testamenti traditi*, Milano, Adelphi, 2001.
- (1986), *L'arte del romanzo*, Milano, Adelphi, 1988.

LAPORTA RAFFAELE
- (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione,* Firenze, La Nuova Italia, 1996.

LASCH CHRISTOPHER
- (1984), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli, 2004.

LEDOUX JOSEPH
- (2002), *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

LEGRENZI PAOLO
- (a cura di) (1980), *Storia della psicologia,* Bologna, Il Mulino, 1992.
- (1998), *Come funziona la mente*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- (1998), *La felicità,* Bologna, Il Mulino, 1998.
- (2002), *La Mente. Anima, cervello o qualcosa di più?,* Bologna, il Mulino, 2003.

LEIBNIZ GOTTFRIED WILHELM
- (1995), *L'armonia delle lingue,* testi scelti, introdotti e commentati da Stefano Gensini, prefazione di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 1995.

LEVORATO M. CHIARA
- (2002), *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*, Einaudi, 2005.

LIPMAN MATTHEW
- (2003), *Educare al pensiero,* Milano, Vita e Pensiero editore, 2005
- (2004) *Il prisma dei perché*, Roma, 2004

LYOTARD JEAN-FRANCOIS
- (1979), *La condizione post-moderna*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- (1986), *Il postmoderno spiegato ai bambini,* Milano, Feltrinelli, 1987

LOSEE JOHN
- (1972/1993), *Filosofia della scienza. Un'introduzione*, Milano, Il Saggiatore – Net – , 2006.

LURIJA ALEKSANDR ROMANOVIC
- (1974), *Neuropsicologia* e *neurolinguistica*, raccolta di saggi a cura di Edoardo Bisiach e Luciano Mecacci, traduzione di Rossana Platone, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- (1932), 1974, *La storia sociale dei processi cognitivi,* traduzione di Rossana Platone, a cura di Maria Serena Veggetti, Firenze, Giunti Barbera, 1976.
- (1968), *Viaggio nella mente di un uomo che non dimenticava nulla,* a cura di Giuseppe Cossu, Roma, Armando, 1992.
- (1973), *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologica,* traduzione di Patrizia Bisiacchi e Dario Salmaso, presentazione di Elisabetta Ladavas, Bologna, Il Mulino, 1990

MAIER HEINRICH
- (1943), *Socrate. La sua opera e il suo osto nella storia,* La Nuova Italia, 1978, 2 Volumi.

MASSA RICCARDO
- (1992), a cura di, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

MEAD H. GEORGE
- (1934), *Mente, Sé e società,* Giunti, 2010.

MECACCI LUCIANO
- (1992), *Storia della psicologia del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- (1996), Psicologia e Psicoanalisi nella cultura italiana del Novecento, Laterza, 1998.
- (1984), *Identikit del cervello*, Roma-Bari, Laterza, 1995

MILLER H. PATRICIA
- (1983), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna, Il Mulino, 1987.

MORIN EDGAR
- (1993), *Terra Patria*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1994
- (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- (1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- (1990), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità,* Milano, Sperling & Kupfer, 1995.
- (2004/2005), *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva,* a cura di Antonella Martini, EDUP, 2008.

MORINI MASSIMILIANO
- (2007), *La traduzione. Teorie strumenti pratiche*, Milano, Sironi editore, 2007.

MORTARI LUIGINA
- (2002), *Aver cura della vita della mente,* Milano, La Nuova Italia, 2005.
- (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondatori, 2006.
- (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione,* Carocci, 2003.

MUZI MARIELISA (a cura di)
- (2007), *Nuovi soggetti della formazione e strategie della differenza,* Milano, Unicopli, 2007.
- (2009), *Pedagogia critica in Italia,* Roma, Carocci, 2009.
- *La pedagogia da sapere empirico a esercizio critico*, 2004;

Articoli:
- *Ermeneutica, scrittura e formazione*, in A. Piromallo Gambardella, M. Muzi (a cura di) *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano 1995
- *Conoscenza, verità, edificazione in Richard Rorty*, in F.Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano, Modelli pedagogici*, Vol.I°, Armando, Roma 2002
- *L'utopia dell'edificazione in Richard Rorty*, in F.Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano, Modelli pedagogici*, Vol. I°, Armando, Roma 2002
- *Il concetto di intenzionalità tra filosofia analitica e psicologia,* in F. Cambi; E. Colicchi (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica,* Vol. 1°, Unicopli, Milano 2004
- *Teorie didattiche e pensiero progressista*, in F.Cambi; E.Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*", Unicopli, Milano, 1994
- *La Pedagogia nel futuro prossimo*, in F.Cambi, E.Colicchi, M.Muzi, G.Spadafora, *Pedagoga generale. Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Milano, 2001

MUZI MARIELISA; PIROMALLO GAMBARDELLA A (a cura di)
- (1995), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano, 1995.

NAGEL THOMAS
- (1979), *Questioni mortali,* a cura di Salvatore Veca, Milano, EST, 2001.

NERGAARD SIRI (a cura di)
- (1993), *La teoria della traduzione nella storia*, Milano, Bompiani, 2002.
- (1995), *Teorie contemporanee della traduzione,* Milano, Bompiani, 2007.

NIETZSCHE FRIEDRICH WILHEM
- *Nietzsche. Opere 1870/1781*, introduzione generale di Fabrizio Desideri, Roma, Newton Compton, 1993.
- *Nietzsche. Opere 1882/1895*, introduzione generale di Fabrizio Desideri, Roma, Newton Compton, 1993.

NOZICK ROBERT
- (1981), *Spiegazioni filosofiche,* Il Saggiatore, 1987.

- (1988), *La vita pensata. Meditazioni filosofiche,* con una premessa di Salvatore Veca, Milano, BUR, 2004.

ODIFREDDI PIERGIORGIO
- (2003), *Il diavolo in cattedra. La logica da Aristotele a Godel*, Torino, Einaudi, 2008.

OLIVERIO ALBERTO
- (1995), *Biologia e filosofia della mente,* Roma-Bari, Laterza.
- (1997), *L'arte di pensare,* Milano, Rizzoli.
- (1998), *L'arte di ricordare. La memoria e i suoi segreti*, Milano, BUR, 2000.
- (1999), *L'arte di imparare*, Milano, BUR, 2001.
- (2001), *La mente. Istruzioni per l'uso*, Milano, BUR, 2004.
- (2002), *Prima lezione di neuroscienze,* Laterza, 2008.
- (2003), *Memoria e oblio*. Rubbettino, Soveria Mannelli.

OLIVERIO ALBERTO; OLIVERIO FERRARIS ANNA
- (1989), *Nei labirinti della mente,* Roma-Bari, Laterza, 1998.

OSIMO BRUNO
- *Corso di traduzione,* scaricabile dal sito: http://courses.logos.it/IT/index.html

PEIRCE CHARLES S.
- (1978), *Scritti di filosofia,* introduzione di Wlliam J. Callaghan, traduzione di Luciano M. Leone, trattasi di una raccolta e antologia di scritti filosofici, Milano, Fabbri Editori, 2001, pag. 289-305.

PERISSINOTTO LUIGI
- (1997), *Wittgenstein. Una guida*, Milano, Feltrinelli, 2008.

PIAGET JEAN
- (1970), *L'epistemologia genetica,* traduzione di Anna Corda, introduzione di Mauro Ceruti, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- (1951), *Psicologia dell'intelligenza*, a cura di Alberto Marzi, Giunti Barbera, 1991.

PIAGET JEAN; BARBEL INHELDER
- (1966), *La psicologia del bambino,* Torino, Einaudi, 1993.

PIATTELLI PALMARINI MASSIMO
- (1987), *Scienza come cultura. Protagonisti, luoghi e idee della scienza contemporanea*, a cura di Simone Piattelli, Novara, Mondadori-DeAgostini, 1995.
- (2008), *Le scienze cognitive classiche: un panorama,* Einaudi, 2008.

POPPER R. KARL
- (1934), *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1990.
- (1974), *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 2002.

- (1969), *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Bologna, Il Mulino, 2009.

PROPP VLADIMIR
- (1928), *Morfologia della fiaba*; (1946), *Le radici storiche dei racconti di magia,* contenuti in un unico volume, Roma, Newton Compton, 2009.

PUTNAM HILARY
- (1999), *Mente, corpo, mondo,* il Mulino, 2003.
- (1988), *Rappresentazione e realtà*, Milano, Garzanti, 1993.

QUINE VAN ORMAN WILLARD
- (1960), *Parola e oggetto*, introduzione e cura di Fabrizio Mondadori, Milano, il Saggiatore, 2008.

REICHENBACH HANS
- (1920), *Relatività e conoscenza a priori*, introduzione e cura di Paolo Parrini, Roma-Bari, Laterza, 1984.

RICOEUR PAUL
- (1998), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna, il Mulino, 2008.

RIZZOLATTI GIACOMO; SINIGAGLIA CORRADO
- (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, introduzione di Remo Bodei, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.

RORTY RICHARD
- (1979), *La filosofia e lo specchio della natura*, nota introduttiva di Diego Marconi e Gianni Vattimo, Milano, Bompiani, 1998.
- (1967; 1992), *La svolta linguistica. Tre saggi su linguaggio e filosofia,* introduzione di Diego Marconi, Milano, Garzanti, 1994
- (1989), *La filosofia dopo la filosofia,* prefazione di Aldo G. Gargani, Roma-Bari, Laterza, 2008.

ROUSSEAU JEAN-JACQUES
- (1750), *Discorso sulle scienze e sulle arti,* Milano,Bur, 1997.
- (1755), *Discorso sull'origine e i fondamenti della diseguaglianza fra gli uomini,* a cura di Giulio Preti, Milano, Feltrinelli, 2001.
- (1762), *Il contratto sociale*, *introduzione* di Alberto Burgio, note di Andrea Marchili, Milano, Feltrinelli, 2008.
- (1762), *Emilio o dell'educazione,* Milano, Bur, 2008
- *Saggio sull'origine delle lingue*, tr. e cura di P. Bora, Torino, Einaudi, 1989.

ROVATTI P. ALDO; VATTIMO GIANNI (a cura di),
- (1983), *Il pensiero debole,* Milano, Feltrinelli, 2010.

RUSSELL BERTRAND
- (1903), *I principi della matematica*, Introduzione di Bruno Widmar, Roma, Newton, 1997.
- (1919), *Introduzione alla filosofia matematica*, introduzione di Flavio Manieri, Roma, Newton, 1995.
- (1921), *L'analisi della mente*, Introduzione di Flavio Manieri, Roma, Newton, 1994.

SACKS OLIVER
- (1985), *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello,* Milano*,* Adelphi*,* 1994.
- (1995), *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*, Milano*,* Adelphi*,* 2008

SANTOIANI FLAVIA
- (2005), *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, 2005

SANTOIANI FLAVIA; STRIANO MAURA
- (2000), *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, introduzione e cura di Elisa Frauenfelder, Roma, Carocci, 2000.
- (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

SARTRE JEAN-PAUL
- (1943), *L'Essere e il Nulla. Saggio di ontologia fenomenologica,* EST, 1997.
- (1938), *La nausea*, traduzione di Bruno Fonzi, La Biblioteca di Repubblica, 2003.
- (1947), *Che cos'è la letteratura?,* Net, 2004.

SARTRE JEAN-PAUL; FRANCIS JEANSON
- (1995), *Teatro e filosofia. Una guida alla lettura di Francis Jeanson*, trattasi di una antologia e commento delle opere teatrali, Editori Riuniti, 1996
- (1947), *Che cos'è la letteratura?* , Milano, Il Saggiatore, Net, 2004.
- (1943), *L'essere e il nulla. Saggio di ontologia fenomenologica*, Milano, EST, 1997.

SAUSSURE FERDINAND de
- (1922), *Corso di linguistica generale,* traduzione, introduzione e commento di Tullio De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 1995.

SCHON DONALD ALLAN
- (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale,* Bari, Dedalo, 1999.
- (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni,* Franco Angeli, 2006.

SEARL JOHN
- (1992*), La riscoperta della mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- (1995*), La costruzione della realtà sociale*, Comunità, 1996.
- (2004), *La mente*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

Articoli
- (1980), *Menti, cervelli e programmi*, in Douglas Hofstadter; Daniel Dennet, *L'io della mente,* Adelphi, Milano, 1985,

SIMONE RAFFAELE
- (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo,* Roma-Bari, Laterza, 2001.

STEINER GEORGE
- (1975), *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione,* Garzanti, Milano, 2004.

STRIANO MAURA
- (1999), *Quando il pensiero si racconta,* Meltemi,1999.

TONONI GIULIO
- (2003), *Galileo e il fotodiodo. Cervello, complessità e coscienza,*Bari, Laterza, 2003.

VATTIMO GIANNI
- (1971), *Introduzione a Heidegger,* Laterza, Roma-Bari 1998.
- (1985), *Introduzione a Nietzsche*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- (1985), *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.
- (1994), *Oltre l'interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 1994.

VERTECCHI BENEDETTO
- (2003), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti,* Milano, Franco Angeli, 2003.

VISALBERGHI ALDO
- (1988), *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo,* Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1999, (in collaborazione con Benedetto Vertecchi e Roberto Maragliano).

VYGOTSKIJ LEV SEMENOVIC
- (1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori,* Milano, Giunti, 2009.
- (1934), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche,* traduzione, introduzione e commento di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- (1960), *Lezioni di psicologia,* a cura di Luciano Mecacci, Editori Riuniti, 1997.

WATZLAWICK PAUL (a cura di)
- (1981), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo,* Milano, Feltrinelli, 2008.

WIENER NORBERT
- (1946), *Introduzione alla Cibernetica,* Torino, Boringhieri, 1982.
- (1948; 1961), *La cibernetica,* Milano, Mondatori, 1968.

WITTGENSTEIN LUDWING
- (1922), *Tractatus Logico-Philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi, 1995.
- (1953), *Ricerche Filosofiche*, a cura di Mario Trinchero, Torino, Einaudi, 1995.
- (1958), *Libro blu e Libro marrone*, Torino, Einaudi, 2000.

WOOLF VIRGINIA
- (1929), U*na stanza tutta per sé*, Torino, Einaudi, 2006.

ARTICOLI E SITOGRAFIA

ARIES P.; PONTALIS J. B.

- (1979), *Il bambino: dalla biologia alla storia. Conversazione con Philippe Aries*, traduzione di Vittoria Di Qual e Maria LaTorre, http://www.salusaccessibile.it/Child/aries.pdf

BALDACCI MASSIMO

- (2009), *La ricerca empirica in pedagogica,* seminario SPED, 27/02/2009.

BRUNER JEROME

- (2001), *The Self across Psychology: self-recognition, self-awareness and self-concept,* tratto da "Annals of The New York Academy of Science, vol. 818, 1997 (ed. J. Snodgrass – R. Thompson). http://xoomer.virgilio.it/celgross/ecole/altri/bruner.htm

CALLIERI BRUNO

- (2002), *La dimensione narratologica nell'attuale cultura del virtuale,* 3 Novembre 2002, Relazione ufficiale al convegno "*Esodo: traumi e memorie*", svoltosi a Fiuggi il 04 Ottobre 2002, http://www.psicoanalisi.it/psicoanalisi/osservatorio/articoli/osserva27.htm

CAMAIONI LUIGIA

- (2001), *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, Giornale Italiano di Psicologia a. XXVIII n.3, Settembre 2001, pag. 455-475.

CAMBI FRANCO

- (2003), *L'autobiografia: uno strumento di formazione,* rivista on-line M@gm@, 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_04.htm
- (2008), *L'epistemologia pedagogica*, scaricabile dal sito: http://ejour-fup.unifi.it/index.php/sf/article/viewFile/2907/2590
- (2008), *Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive metateoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia,* scaricabile dal sito*:* http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/682/26804.pdf
- (2009), *La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione metodologica e riflessiva,* seminario Sped, 27/02/2009, scaricabile dal sito: http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/2897/2580

CONTINI MARIAGRAZIA

- (2006), *Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione http://rpd.cib.unibo.it/archive/00000011/01/Contini_stampa.pdf

DAVIDSON DONALD
- *(1974), On the Very Idea of a Conceptual Scheme*, scaricabile dal sito: http://www.mystfx.ca/academic/philosophy/Cook/200809/on%20the%20very%20idea%20of%20a%20conceptual%20scheme.pdf

DEMETRIO DUCCIO
- (2005), *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*, rivista on-line *M@gm@* n. 3, 2005. http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm
- (2001), *Persone dentro e volontari fuori,* Giornata nazionale di studi su volontariato penitenziario e informazione, Casa di Reclusione di Padova - 26 ottobre 2001, http://www.ristretti.it/convegni/volontariato/demetrio.htm
- *La pedagogia sociale ed i suoi modelli,* http://www.piemonte.cemea.it/cemea/pdf/pedagogia_sociale.pdf

GUZZARDI LUCIA
- (1999), *La narrazione come strumento di formazione,* I° Convegno Nazionale A.I.Co: *La relazione d'aiuto tra tradizione e innovazione Gestalt e Counselling*, Roma, 26-27-28 novembre 1999, http://www.sirio.umbria.it/files/La%20narrazione%20come%20strumento%20di%20formazione.htm

JERVOLINO DOMENICO
- (2005), *La traduzione come problema filosofico*, scaricabile dal sito: http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/biblioteca/cxc/public/j/jervolino1.pdf

LIPMAN MATTHEW
- *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman,* intervista a cura di Maura Striano, scaricabile dal sito: http://www.riflessioni.it/dal_web/educazione_pensiero_2.htm

MAGNOLER PATRIZIA
- *La narrazione come FORMAZIONE, La narrazione come COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI*, http://www.edulab.it/corsiud/gruppo2/percorso/4/narrazione.htm

MORTARI LUIGINA
- (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, 27-08-2007, http://www.ausl.rn.it/doceboCms/news/952_3245/1097/Luigina-Mortari-Apprendere-dall-esperienza-Il-pensare-riflessivo-nella-formazione-2003-Carocci.html

OLINECK M. KARA; POULIN-DUBOIS DIANE
- (2007), *Imitation of intentional and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills*, European Journal of developmental psychology, 2007, 4, pag. 14-30.

OLIVERIO ALBERTO
- (1999), *L'arte di pensare: come apprende il cervello*, rivista on-line Next, n. 5., 1999, http://www.nextonline.it/archivio/05/04.htm

PARISI DOMENICO
- *Perché la psicologia dell'apprendimento serve così poco alla scuola?*, http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/parisi.pdf

QUINE WILLARD VAN ORMAN
- (1951), *Two Dogmas of Empiricism,* originally published in *The Philosophical Review* 60 20-43. Reprinted in W.V.O. Quine, From a *Logical Point of View* (Harvard University Press, 1953; second, revised, edition 1961). http://www.ditext.com/quine/quine.html

RICOEUR PAUL
- *Il paradigma della traduzione,* http://www.arsinterpretandi.it/upload/95/att_ricoeur_1.pdf

SEDDONE GUIDO
- (2007), *La metafora come innovazione e crescita del linguaggio*, 2007, scaricabile dal sito: http://www.filosofia.it/pagine/pdf/07_Lametafora_innovazione_crescita.pdf

SMORTI ANDREA
- (2007), *Come le narrazioni trasformano il pensiero*, *Le Storie siamo noi '07*, estratto del contributo presentato a Le storie siamo noi 2007 - Convegno nazionale sull'orientamento Narrativo; rivista on-line Pratika, 2007. http://www.pratika.net/portal/index.php/risorse-e-strumenti-a disposizione/orientamento/126-come-le-narrazioni-trasformano-il-pensiero

STROGATZ H. STEVEN; WATTS J. DUNCAN
- (1998), *Collective dynamics of "small-world" networks*, *Nature*, 393, 1998, pp. 440-42, scaricabile dal sito: http://tam.cornell.edu/tam/cms/manage/upload/SS_nature_smallworld.pdf

STRIANO MAURA
- (1996), *Per una educazione al pensiero complesso*, Bollettino Sfi n. 159, http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/bollettino/159_striano.htm
- (2003), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico,* rivista on-line M@gm@, 2003, http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm
- (2009), *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte,* intervento presso il seminario Sped del 27/02/2009

TOSI MARIA TERESA
- (1993), *Copione e cambiamento: una prospettiva narratologica, IRPIR Polarità,* 1993, Vol. 7, No. 3, 417 – 424. in Tosi, M. T., (1993), *Copione e Cambiamento: una prospettiva narratologica.* Relazione presentata al XIX Congresso dell'Associazione Europea di Analisi Transazionale, Siena. http://www.irpir.it/ssspcifrep/riviste/rv933/r9333.prn.pdf