

Dall'insegnamento come processo unidirezionale al *prendersi cura* come circolarità di insegnamento/apprendimento

Silvano Tagliagambe

Università degli Studi di Sassari- Facoltà di Architettura- Sede di Alghero

1. Introduzione.

Le parole e le espressioni chiave proposte nella “nota informativa” di questo incontro sono:

- Riconoscere la nostra unicità per riconoscere quella degli altri;
- Prendersi cura: come costruire il proprio percorso di crescita per poter accompagnare quello degli altri;
- La “mancanza” come disagio, ma anche come sfida e come opportunità;
- Comunicare, far circolare e scambiare informazioni;
- Concetti, idee: complementarità dei vari punti di vista.
- Il “nuovo” come generazione.

Intendo provare, con questo contributo alla discussione, a metterle insieme, a ricostruire i nessi tra di loro, a evidenziarne i legami reciproci e le interazioni: voglio cioè tentare di tracciare uno dei possibili sentieri che ne fa le tappe di un unico percorso, capace di portarci a riflettere sui fili che mettono in relazione e in comunicazione reciproca l'insegnare e l'apprendere, questi due processi che sono la chiave di volta della nostra capacità crescere e maturare. Ne emerge, come vedremo, una proposta: che forse potremmo crescere e maturare ancora di più cominciando a capire che non di due processi si tratta, e soprattutto non dei punti iniziale e finale di una sequenza all'interno della quale il primo è causa e il secondo effetto, ma di un unico processo circolare, risultato della continua interazione tra quelli che, una volta operato il rovesciamento di prospettiva che propongo e sostengo, cominciano ad apparirci come due aspetti, due fasi che si alternano, e poi si intrecciano, e poi si combinano, e poi ancora si separano di nuovo, provvisoriamente, per poi tornare a convergere, di una sola serie di accadimenti grandi e misteriosi, attraverso la quale ciascuno di noi *diviene ciò che è*.

2. Lo sfondo storico e concettuale del “prendersi cura”.

Ci sono affermazioni che, a prima vista e considerate in modo superficiale, appaiono del tutto banali e scontate, prive di conseguenze pratiche e di incidenza sul piano degli atteggiamenti e dei comportamenti ma che, una volta che vengano approfondite, mostrano un'insospettabile carica dirompente.

Ad esempio che cosa c'è di più ovvio che dire: “chi insegna si deve *prendere cura* di coloro che gli sono affidati, *curarne* l'educazione civile e lo sviluppo non solo cognitivo, ma anche emotivo”? Chiunque sarebbe disposto a sottoscrivere questa enunciazione e, interrogato sui suoi effetti sul piano degli impegni che essa comporta, avrebbe forse difficoltà a segnalarli ed evidenziarli. Se però inseriamo la problematica del “prendersi cura” all'interno del quadro teorico da cui è emersa, analizzandone il significato storico e i contenuti concettuali, le cose assumono tutt'altra veste.

Lo sfondo da prendere in considerazione per questa operazione di approfondimento è costituito da quel complesso di *microidentità* e di corrispondenti *micromondi* che rappresenta la base della

fenomenologia dell'esperienza ordinaria di ciascuno di noi, nel senso che dà vita e sostanza al suo modo normalmente diffuso di vivere, che è fatto di certi tipi di immediatezza di situazioni date nelle quali operiamo senza aver bisogno di alcuna deliberazione. Queste situazioni sono cioè caratterizzate da una "prontezza all'azione" che ci fa apparire il nostro mondo vissuto così a portata di mano da non richiedere, da parte nostra, alcuna decisionalità su che cos'è e su come lo abitiamo. Quando ci sediamo a tavola a mangiare con un familiare o un amico, l'intero complesso di abilità tecniche relativo alla manipolazione degli utensili da tavola, le posizioni del corpo e le pause nella conversazione, è presente senza alcuna specifica decisione. Finito il pranzo e tornati nel luogo di lavoro si entra in una nuova "prontezza", con un diverso modo di parlare, di atteggiare il tono e le osservazioni. Si ha una nuova prontezza all'azione che è propria di ogni specifica situazione vissuta e ampiamente collaudata. In questo contesto i nuovi modi di comportarsi e i passaggi o interpunzioni posti fra questi corrispondono ai *breakdowns*¹, cioè alle sorprese, alle situazioni di rottura di questa prontezza e di progressivo emergere di un nuovo mondo, di cui facciamo continuamente esperienza.

Essere capaci di un'azione appropriata è dunque un modo in cui incarniamo un flusso di transizioni di micromondi ricorrenti, quelli tipici, cioè, entro i quali ci muoviamo con naturalezza e spontaneità durante una normale giornata. Essi sono storicamente costituiti: e ciascuno di noi dispone di un repertorio abbastanza ampio di questi micromondi già costituiti, dal cui concorso prende corpo il suo modo usuale di vivere e che riempiono di contenuto la sua identità.

Ora se dal singolo individuo passiamo alla collettività degli uomini che svolgono la loro vita sociale ed economica in un certo spazio geografico, orientato dalla natura e dalla storia, risulta abbastanza agevole capire in che senso l'idea delle conoscenze come "azione incarnata" possa favorire la spiegazione dell'emergere di un "senso comune", cioè di micromondi/identità caratterizzati da una comune "prontezza all'azione" e da interessi morali e materiali condivisi fra gli individui appartenenti alla collettività medesima. Questa comunità d'interessi, ove ricorrano le circostanze ambientali idonee a un suo sempre più incisivo realizzarsi e manifestarsi, dovrebbe spingere gli uomini a vivere una vita meno frazionata, compartimentata, divisa, sprovvista di elementi di solidarietà effettivamente sentiti e vissuti.

C'è dunque per i soggetti, sia individuali, sia collettivi, un rapporto con le cose che non ha in alcun modo bisogno di mediazioni e mediatori, perché, come sottolinea Heidegger, è qualcosa di originario, determinato dall'appartenenza a uno specifico contesto che non è stato scelto, ma in cui ci si trova "gettati" e di cui si deve costantemente tener conto. Cruciale, da questo punto di vista, è la distinzione, operata dal filosofo tedesco, autore di *Essere e tempo*, tra *vedere* e *guardare*. Non è il *vedere* in se stesso ad avere un senso e soprattutto a dare un senso alle cose, ma il *guardare*, che significa inquadrare un oggetto come funzione del mio mondo, che ha senso in relazione al mio vivere. Quando guardo nel senso heideggeriano guardo sempre una *funzione*, cioè considero un oggetto in quanto utilizzabile da me all'interno dello specifico ambiente in cui vivo e del modo in cui vivo.

Il *senso* dipende dunque in modo essenziale dal *contesto*, in quanto il *guardare* è contestualmente determinato. Ciò non implica che esso sia arbitrario, poiché dipende strutturalmente dalle regole del gioco che vigono all'interno del contesto medesimo. In questo quadro la descrizione dell'essere nel mondo deve necessariamente partire dai dati originari e costitutivi fornitici dalla nostra *presenza* in

¹ Il termine *breakdown* significa, letteralmente, "guasto, rottura", intendendo l'interrompersi di un corso di attività a causa di un tipo di non-utilizzabilità. La teoria dei *breakdown* deriva, almeno in parte, dalle analisi condotte da Heidegger in *Essere e tempo* sulla manipolazione e l'utilizzabilità dei mezzi, la mancanza delle quali fa emergere il mezzo in tutta la sua fatticità. Ma è proprio la conoscenza più approfondita del funzionamento del mezzo, che prima ci si limitava a usare in modo immediato e trasparente, a ispirare un'innovazione che eviti il ripetersi dell'evento o lo sfrutti a proprio vantaggio. Nell'ambito delle interazioni comunicative che i membri di una rete di cooperazione intrattengono l'un l'altro l'insorgere di *breakdowns* (imprevisti, eccezioni) si verifica quando viene bloccato il normale processo di comunicazione: le persone reagiscono a questi imprevisti creando *nuove* situazioni comunicative attraverso le quali si cerca di eliminare il *breakdown* prodottosi al fine di consentire l'adempimento dell'impegno assunto in precedenza.

esso. Essere nel mondo è essere e agire in un contesto, ma non come soggetto passivo, bensì come agente capace di *progettare* in vista di determinati fini che ci si propone di conseguire. Il contesto è dunque già definito, non è creato da noi, in quanto siamo *gettati* in una situazione che non abbiamo scelto (*Dasein* = esserci, nel senso, appunto, di essere gettati): e di questa situazione dobbiamo, appunto, prenderci *cura*, conferendo ad essa la rilevanza che merita dato il suo carattere di imprescindibilità. Questo *prendersi cura del mondo è dunque la relazione primordiale con esso*, il punto di partenza che non possiamo eludere. E tuttavia, questo mondo in cui siamo gettati rende possibile una non fittizia libertà di azione. Presupposto di quest'ultima è la capacità di prendere le distanze dal contesto in cui si vive attraverso il *disallontanamento*, cioè la tensione orientata verso il raggiungimento di qualcosa che non è qui, non è già disponibile, che è lontano. In virtù di questa riorganizzazione di distanza dal contesto diveniamo via via capaci di ricostruire quest'ultimo in relazione a una specifica esigenza e di vederlo in connessione con un determinato progetto: questo è il senso ontologico della nostra possibilità di comprensione del mondo.

Se accettiamo queste premesse dobbiamo altresì convenire che il linguaggio non instaura mai una relazione primaria e originaria con l'ente, non è mai uno scoprire qualcosa, in quanto "l'ente dev'essere già disvelato perché sia possibile un'asserzione su di esso"². Ogni enunciazione, pertanto, si fonda su una comprensione preventiva, in quanto presuppone comunque un aver-a-che-fare-con: "Il carattere primario dell'asserzione è la ἀποφάνδις. Tradotto letteralmente questo termine significa: il manifestare qualcosa, il lasciar vedere qualcosa (φαίνεσθαι), a partire da se stesso (ἀπο). La struttura fondamentale dell'asserzione è la manifestazione di ciò su cui essa verte. Ciò su cui verte l'asserzione, ciò che primariamente è inteso in essa, è l'ente stesso. Quando io dico: 'la lavagna è nera', io non asserisco nulla intorno a rappresentazioni, ma faccio un'asserzione su ciò stesso che è inteso. Ogni ulteriore momento strutturale dell'asserzione risulta determinato da questa funzione fondamentale, dal suo carattere di esibizione. Ogni momento dell'asserzione è determinato dalla *struttura apofantica*"³.

Questa struttura significa che l'ente considerato nel discorso viene mostrato, piuttosto che fatto oggetto di rappresentazioni attraverso l'enumerazione delle sue proprietà. Gli "oggetti" del discorso vengono disvelati, esibiti e mostrati, e diventano comunicabili solo dopo essere stati assoggettati a queste funzioni primarie ed essere divenuti parte di uno *sfondo comune di comprensione*, che è dunque un risultato, il punto di arrivo di un processo, e non un punto di partenza: "L'asserzione, in quanto espressa, è comunicazione. Anche il carattere della comunicazione dev'essere compreso apofanticamente. Comunicazione non significa una trasmissione di parole o di rappresentazioni da un soggetto ad un altro, come se avvenisse uno scambio reciproco tra gli eventi psichici dei diversi oggetti. Che un esserci comunichi con un altro esprimendosi significa che, quando asserisce qualcosa esibendola, esso spartisce con gli altri esserci lo stesso rapporto di comprensione nei confronti dell'ente su cui verte l'asserzione. Nella comunicazione e per mezzo di essa un esserci perviene insieme agli altri, i destinatari, nel medesimo rapporto ontologico nei confronti di ciò su cui vien fatta l'asserzione, su cui verte il discorso. La comunicazione non è una riserva di proposizioni accumulate, ma dev'essere concepita come una possibilità grazie alla quale ognuno giunge *insieme all'altro* nella stessa relazione fondamentale nei confronti di quell'ente che risulta disvelato allo stesso modo"⁴.

Considerato da questo punto di vista l'atteggiamento corretto da assumere nei confronti della percezione non è quello di stabilire come riconoscere un qualche mondo che non dipende dal percipiente, bensì quello di spiegare come l'azione può essere *guidata percettivamente* in un mondo che *dipende dal percipiente*. E proprio perché la comunicazione, come detto, deve essere finalizzata a far convergere le relazioni nei confronti dell'ente di soggetti diversi, occorre cominciare a ripensare il linguaggio e le sue funzioni, prendendo atto del fatto che esso non è uno strumento per

² M. Heidegger, *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Il Melangolo, Genova, 1990, p. 201.

³ *Ibidem*, pp. 199-200.

⁴ *Ibidem*, pp. 200-201

convogliare informazioni su una realtà oggettiva indipendente dall'atto del parlare, a cui si riferirebbe, in quanto non esiste un punto di vista esterno e "assoluto" dal quale effettuare "osservazioni" e "descrizioni". Queste ultime vengono prodotte all'interno di un dominio da un osservatore e rivolte a un altro osservatore, che costruisce con lui un *dominio di condotte reciprocamente intrecciate* (il cosiddetto "*dominio consensuale*", che viene continuamente rigenerato dall'attività linguistica degli individui che compongono una comunità). Da questo punto di vista il linguaggio è una sorta di modellizzazione del 'comportamento di orientamento reciproco' e non un insieme di meccanismi in un 'utente del linguaggio' o un 'accoppiamento semantico' tra un comportamento linguistico e perturbazioni non linguistiche di cui gli organismi fanno esperienza".

La sua funzione connotativa orienta pertanto un campo di cooperazione e di interazioni, all'interno del quale un sistema cognitivo cerca di dare un senso alle cose. Questa natura eminentemente *sociale* del linguaggio esclude ogni rischio di solipsismo o di negazione della possibilità di una conoscenza oggettiva e della sua trasmissibilità. La questione del solipsismo nasce soltanto come pseudo-problema, o non nasce affatto perché la condizione necessaria per la nostra possibilità di parlarne è il nostro *avere un linguaggio come sistema consensuale di interazioni in un dominio cognitivo dipendente dal soggetto*, e questa condizione costituisce la negazione del solipsismo"⁵.

All'interno di questo sfondo qualunque presa di decisione risulta dunque condizionata da due aspetti fondamentali: l' "essere gettati in una situazione" e "l'importanza del contesto". Un automobilista, ad esempio, che si trovasse a percorrere l'autostrada sotto la poggia battente a novanta chilometri orari e si vedesse attraversare improvvisamente la strada da un grosso cane non avrebbe il tempo di valutare quale sarebbe l'alternativa migliore per evitare l'animale e nello stesso tempo impedire lo scontro con un'altra macchina (sterzare, frenare, ecc.). Come osservano Winograd e Flores, riferendosi in modo esplicito e diretto all'approccio heideggeriano, "la [sua] reazione [...] in questa situazione non può essere descritta adeguatamente in termini di razionalità, sia pure di razionalità limitata. Le sue abitudini o la sua esperienza di un incidente precedente possono essere molto più importanti di qualsiasi concetto o valutazione di rischio"⁶.

Questo esempio sottolinea che il nostro rapporto col mondo è di carattere immediato ed originario, che esso ci lega alle cose tramite una comprensione più pratica che teorica e decontestualizzata, e che originariamente ci prendiamo cura delle cose in quanto aventi per noi un carattere di utilizzabilità. E' solo quando si verifica una condizione di rottura, di non utilizzabilità (*breakdown*) che emerge la separatezza tra fatticità e funzione di un ente. Ed è solo a questo punto che entra in gioco il pensiero riflettente e si affaccia la necessità di esplicitare una parte del background condiviso, al fine di concordare sulla base di presupposti comuni che renda possibile intendersi su ciò di cui si parla. Ma il background non è mai completamente esplicitabile: il contesto è un fenomeno pervasivo e fondamentale.

Anche in questo caso, dunque, emerge e si afferma l'idea del linguaggio come scambio che presuppone la disponibilità di un contesto comune a chi parla e a chi ascolta e si colloca su uno sfondo di assunzioni e di presupposizioni condiviso dai dialoganti, quale spazio di possibilità che consente l'ascolto di ciò che viene detto e la comprensione di ciò che viene taciuto. Da questo punto di vista la sua funzione primaria e costitutiva non è quella di trasmettere informazioni già predisposte e bell'e pronte, bensì quella di indurre una comprensione o "ascolto" tra persone che condividono un background di conoscenze, interessi e abitudini, generato dalla tradizione a cui appartengono e dal contesto in cui sono "gettati". In questa prospettiva il dominio di spiegazione più appropriato all'interno del quale inquadrare il linguaggio è quello delle *azioni* e delle *interazioni umane* : "Un'espressione è un 'atto linguistico' che ha delle conseguenze per i partecipanti, conduce ad altre azioni immediate e ad impegni per un'azione futura"⁷. Questa

⁵ H.R. Maturana, *Cognitive Strategies*, in E. Morin, M. Piattelli Palmarini (a cura di) *L'unità de l'homme*, Seuil, Parigi, 1974, p. 464, citato in T. Winograd, F. Flores, *Calcolatori e conoscenza*, cit., p. 76

⁶ T. Winograd, F. Flores, *Calcolatori e conoscenza. Un nuovo approccio alla progettazione delle tecnologie dell'informazione*, Mondadori EST, Milano, 1987, p. 178

⁷ T. Winograd, *What Does It Mean to Understand Language?*, 'Cognitive Science', n. 4, 1980, p. 229

caratteristica del linguaggio, questa sua funzione consistente nel creare una fitta rete di impegni reciproci evidenzia come la verità sia "ben lungi dall'essere l'unica proprietà semantica che ha importanza": nella conversazione quotidiana "molti atti linguistici -come le domande, i comandi, le interiezioni, ma anche molti motteggi ed arguzie- non sono né veri né falsi"⁸. E' infatti evidente, come già avevano sottolineato J.L. Austin e J.R. Searle nella loro analisi del linguaggio come insieme di atti significativi messi in atto da chi parla in situazioni interattive, che ordini, richieste di fare qualcosa (atti direttivi), promesse (atti commissivi), dichiarare due persone marito e moglie (atti dichiarativi) o scusarsi per qualcosa (atti espressivi) non possono essere considerati espressioni aventi un valore di verità. Ma anche gli atti assertivi, che pure sono inseribili in quella dimensione di valutazioni che include il vero e il falso, comprendono un ulteriore impegno sul fatto che la conoscenza di quanto asserito proviene dalla propria personale esperienza. Tutti questi atti, dunque, sia pure in termini e con gradi diversi, creano *impegni*, in quanto chi parla impegna se stesso sulla intelligibilità, verità, sincerità e appropriatezza di quello che dice. Ma l'impegno non può essere unilaterale: anche chi ascolta deve a sua volta impegnarsi nell'attività di comprensione e di interpretazione. In questo senso "l'importanza essenziale del punto illocutivo è la specificazione del significato in termini di modalità di impegno prese tra chi parla e chi ascolta, dato che entrambi partecipano alla conversazione"⁹.

Da questo punto di vista, e proprio per le caratteristiche e le funzioni fondamentali, di carattere eminentemente sociale, che vengono attribuite al linguaggio, la situazione problematica ideale dalla quale partire per specificarne la natura non è quella della "presa di decisioni" in cui è impegnata una mente riflessiva solitaria, cosciente e razionale, che studia complesse alternative e si vale di tecniche sistematiche di valutazione considerate astrattamente. Occorre invece prendere le mosse dalle *organizzazioni*, considerate come *reti di scambi interattivi e di impegni reciproci*, fatte principalmente di promesse e richieste che si sviluppano tra i membri che le compongono. All'interno di questa situazione la condizione chiave è quella della *risoluzione* che, a differenza della presa di decisioni cosciente e razionale, è già sempre orientata verso una certa direzione di possibilità: il *pre-orientamento di possibilità*, "che scopre uno spazio di azioni possibili nascondendone altre"¹⁰ e che consente a chi si trova in una situazione di irrisolutezza, cioè in una situazione nella quale ci si chiede: "che cosa bisogna fare?", di risolvere una situazione problematica.

Il passaggio, come situazione paradigmatica dalla quale partire e di cui tener conto, dalla prospettiva della "presa di decisioni" a quella della "risoluzione", comporta una diversa accezione di progetto e l'affermarsi di quella che Winograd e Flores chiamano progettazione *ontologica*, così definita: "Essa costituisce un intervento sullo sfondo della nostra tradizione, sviluppandosi dai nostri modi di essere nel mondo già esistenti e influenzando profondamente il tipo di esseri che siamo. nel creare nuovi artefatti, attrezzature, costruzioni e strutture organizzative, essa tenta di specificare in anticipo come e dove nelle nostre pratiche quotidiane e negli strumenti che usiamo si verificheranno breakdown, aprendoci nuovi spazi nei quali poter lavorare e agire. Una progettazione orientata tecnologicamente è dunque necessariamente riflessiva e politica e guarda indietro alla tradizione che ci ha formato, ma guarda anche avanti verso le trasformazioni della nostra via non ancora realizzatesi. Con la comparsa di nuovi strumenti, giungiamo a un mutamento della nostra consapevolezza della natura e dell'azione umane, che a sua volta ci porta a nuovi sviluppi tecnologici. Il processo di progettazione fa parte di questa 'danza' nella quale si forma la nostra struttura di possibilità"¹¹.

La "danza" di cui si parla fa riferimento al fatto che questa struttura di rimandi ha un carattere altalenante e pendolare: "il mondo determina ciò che possiamo fare e noi determiniamo il nostro

⁸ J. Haugeland, "Introduzione" a J. Haugeland (a cura di) *Progettare la mente*, Il Mulino, Bologna, 1989, p. 36

⁹ T. Winograd, F. Flores, *Calcolatori e conoscenza*, cit., p. 85

¹⁰ *Ibidem*, p. 180

¹¹ *Ibidem*, p. 196

mondo"¹². E' ciò che già siamo e facciamo a predisporre le condizioni per ciò che saremo o faremo; nello stesso tempo l'attuazione e la realizzazione delle possibilità che costituiscono il nostro orizzonte di progettualità inciderà profondamente sul nostro modo di essere nel mondo, e così via in un circolo senza fine.

Il "prendersi cura" va dunque collocato all'interno di una prospettiva che, certo, esalta e valorizza la necessità, per ogni singolo soggetto, di avere "cura di sé", rivolgendosi verso l'interiorità, verso se stesso; ma nel medesimo tempo, e in modo indissolubile rispetto a questa prima esigenza, considera irrinunciabile concepire un "sé relazionale", che si percepisce non come entità autonoma e potenzialmente autosufficiente, ma come *punto di convergenza di relazioni intersoggettive*. Alla base di esso c'è dunque una *teoria del sé relazionale*, fondata sul presupposto ontologico secondo il quale i legami relazionali di cui è tessuta la nostra esistenza sono parte strutturante di ciò che noi siamo, presupposto molto ben interpretato e illustrato da Bertold Brecht in uno dei suoi pensieri inediti, Bertold Brecht:

" L'uomo si fa delle cose con le quali entra in contatto e di cui deve venire a capo immagini, piccoli modelli, che gli rivelano come funzionano. Ritratti simili egli si fa anche di umani: dal loro comportamento in certe situazioni che egli ha osservato desume un determinato comportamento in altre, future situazioni. Il desiderio di poter predeterminare questo comportamento, lo determina propriamente a progettare tali immagini. Delle immagini compiute fanno parte anche quei tipi di comportamento del prossimo che sono solo tipi di comportamento rappresentati, desunti (non osservati), presumibili. Ciò conduce spesso a immagini false, a un proprio comportamento falso, tanto più in quanto tutto si svolge non in modo pienamente conscio. Sorgono illusioni che deludono il prossimo, le immagini diventano oscure; insieme ai modi di comportamento solo rappresentati, anche quelli realmente percepiti diventano oscuri e poco credibili; trattare con essi diventa incomparabilmente difficile. E' dunque falso desumere tipi di comportamento futuri in base a quelli che percepiamo? Si tratta solo di imparare un retto modo di desumere? Molto sta nell'imparare un retto modo di desumere, ma non basta. Non basta perché gli umani non sono altrettanto compiuti quanto le immagini che ci si fa di essi e che meglio sarebbe non completare mai interamente. Per di più si deve anche aver cura non solo che le immagini assomiglino al prossimo, ma anche il prossimo alle immagini. Non solo il ritratto di un uomo deve venir cambiato quando l'uomo si cambia, ma anche l'uomo deve venir cambiato quando gli si presenta un buon ritratto. Se si ama l'uomo, dall'osservazione dei modi del suo comportamento e dalla conoscenza della sua condizione si possono desumere per lui certi modi di comportamento che per lui sono buoni. Questo lo si può fare proprio come egli stesso può farlo. Dai modi di comportamento presumibili ne conseguono di desiderabili. Nella condizione che determina il suo comportamento improvvisamente rientra l'osservatore stesso. *L'osservatore deve dunque donare all'osservato un buon ritratto che ha fatto di lui. Egli può introdurre modi di comportamento che l'altro da solo non troverebbe; questi tipi di comportamento suggeriti non restano però illusioni dell'osservatore; diventano realtà: l'immagine è diventata produttiva, è capace di mutare colui che è stato ritratto, contiene proposte (realizzabili). Fare un'immagine come questa significa amare*"¹³.

"Amare" l'altro, prendersene cura, spinge a costruirne un "buon ritratto", un'"immagine produttiva", nella speranza che esso possa cambiare anche grazie al modello proposto, e che quest'ultimo, contenendo proposte di mutamento e di crescita realizzabili, divenga produttivo, capace di incidere positivamente sull'interlocutore cui è riferito e di favorirne il miglioramento.

¹² *Ibidem*, p. 211

¹³ G. Baratta, *Fra inediti e rari. Verso un pensatore collettivo: Brecht a colloquio con Gramsci*, "Allegoria", n.9, 1992, pp. 153-54 (il corsivo è nostro).

3. La teoria del sé relazionale: l'io come insieme di relazioni interne ed esterne.

Come si è visto, strettamente associata all'orizzonte del "prendersi cura" è una concezione dell'io come punto di convergenza di rapporti e "nodo" in una rete di relazioni interne ed esterne: Cominciamo dalle prime, cioè da quelle interne.

Un filosofo inglese, Derek Parfit, ha di recente affermato in proposito che ciò che l'io è veramente può essere più facilmente compreso "se suddividiamo la vita di una persona in quella di molteplici io" successivi e coesistenti. Per calarsi in un contesto del genere basta pensare, ad esempio, a situazioni nelle quali si verifichi una marcata attenuazione della connessione psicologica tra le diverse fasi o i diversi aspetti della nostra esistenza. "Una volta che tale attenuazione abbia avuto luogo, il mio io precedente può sembrare estraneo al mio io attuale e se questo non si *identifica* con quello, in qualche modo io penso quello come una persona diversa da me. Qualcosa di simile possiamo dire dei nostri io futuri"¹⁴.

Posta in questi termini la questione dell'identità personale può dunque essere vista come il problema dei rapporti tra più stadi-persona, per cui ciò che comunemente chiamiamo "persona" risulta essere un processo, un succedersi di eventi (*person-stages*).

E' importante notare, in via preliminare, che l'identità personale, intesa in questo senso, non conosce salti, per cui secondo Parfit non è corretto affermare (in termini tutto-o-niente) che c'è o non c'è, che la si possiede oppure no. Essa è, invece, una questione di gradi: fra gli stadi successivi di una stessa persona (fra "me" come sono oggi e un "me futuro") possono cioè sussistere legami più o meno forti. Da questo punto di vista possiamo vivere il rapporto tra il mio «io» di oggi e quello di ieri o di domani alla stessa stregua e con le medesime modalità di come viviamo la relazione tra me e un'altra persona qualsiasi. Dunque, in questa prospettiva, ciò che chiamiamo «io» non è un'entità singola e indivisibile, ma un soggetto collettivo, proprio come lo sono lo Stato, la Nazione, la Chiesa, il Partito, ecc., che si costituisce come collezione di elementi diversi, a ciascuno dei quali corrisponde, come detto, una fase o un aspetto della mia vita. E come non ha senso dire che "Tutti i parenti di una persona sono *ugualmente* suoi parenti" o che "Tutte le parti della storia di una nazione sono *ugualmente* parti della storia di questa nazione" o, ancora, che all'interno di qualunque soggetto collettivo (ad esempio lo Stato), i rapporti che sussistono fra gli individui che ne fanno parte, e cioè i cittadini, sono tutti ugualmente stretti, così, una volta che si sia convenuto che anche l'«io» è un soggetto collettivo, non pare ragionevole asserire che i nodi che compongono la sua complicata rete debbono essere collegati da archi di uguale peso e importanza. Appare anzi come un obiettivo che non può in nessun modo essere dato per scontato, ma che va invece perseguito con il massimo impegno, quello di conferire il più alto grado possibile di omogeneità a questo insieme, facendo in modo che tra le sue parti si stabiliscano la massima estensione e il più elevato grado possibile di *connessione* e di *continuità*. Solo in questo modo quel particolare soggetto collettivo che è l' «io» potrà acquisire un buon livello di stabilità e un soddisfacente equilibrio.

L'io, da questo punto di vista, si presenta pertanto come un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque "aperto", una collezione indistinta di eventi dai contorni labili e porosi, che può venire di volta in volta e provvisoriamente percepita e assunta come un "insieme conchiuso" di variabili soltanto in virtù di una specifica "decisione" metodologica da parte del soggetto interessato, che può a tal fine operare sul complesso delle proprie esperienze selezionando quelle che, in una determinata fase della sua vita, considera le più incisive e pertinenti ai fini della migliore definizione della propria identità e collegandole tra loro attraverso una fitta rete di relazioni di connessione. In questo modo comincia a emergere una "forma", attraverso la quale si conferisce una specifica norma agli eventi e si dà ad essi una struttura. Si tratta di quel processo magistralmente descritto da Diano come ricorrente risposta difensiva, comune virtualmente a tutti gli individui e a tutte le civiltà, alla sfida all' "emergere del tempo e aprirsi dello spazio creati dentro e d'intorno

¹⁴ D. Parfit, *Ragioni e persone*, Il Saggiatore, Milano, 1989, pp. 407-408

dall'evento [...] Ciò che differenzia le civiltà umane, come le singole vite, è la diversa chiusura che in esse vien dato allo spazio e al tempo dell'evento, e la storia dell'umanità, come la storia di ciascuno di noi, è la *storia di queste chiusure*. Tempi sacri, luoghi sacri, tabù, riti e miti non sono che chiusure di eventi"¹⁵. Chiusure dello stesso tipo di quelle descritte da Jung, attraverso il suo riferimento ai contenuti concettuali condensati nel termine "mandala", cui abbiamo in precedenza fatto menzione.

Ma, ovviamente, questa chiusura, e la sensazione di "completezza" che ne deriva, è subordinata alla "decisione metodologica" che le dà corpo, e deve essere rivista ed, eventualmente, revocata se, per qualche ragione, quest'ultima si rivela insoddisfacente o comunque non risulta più sostenibile.

Un sistema di questo genere è caratterizzato da quella che abbiamo chiamato "chiusura operativa", che consente all'io di trattare l'ambiente in funzione della propria struttura interna. In un certo modo tale chiusura ha quindi a che fare con l'autonomia del mondo interiore, che viene definita come la sua capacità di subordinare i suoi cambiamenti alla conservazione dell'invarianza della propria organizzazione strutturale. Questa autonomia è ovviamente dipendente dal modo in cui l'io percepisce se stesso.

Per comprendere appieno questo discorso è utile fare almeno qualche rapido cenno alla distinzione generale tra "sistema isolato", "sistema chiuso", "sistema aperto" quale si presenta all'interno della teoria dei sistemi termodinamici, ponendo poi in correlazione questi concetti con quello di "sistema operazionalmente chiuso", da applicarsi ai problemi in esame. Un sistema termodinamico si definisce *aperto* se scambia materia ed energia con l'ambiente esterno, *chiuso* se scambia solo energia ed *isolato* se non scambia né materia né energia. Un sistema biologico vivente è il più tipico esempio di sistema aperto. Un termostato contenente un composto chimico mantenuto a temperatura costante è un tipico esempio di sistema chiuso che scambia energia termica con il termostato. Infine possiamo considerare un termos contenente ad esempio ghiaccio come un sistema isolato. Ciò a prescindere dai processi fisici o chimici che si verificano all'interno del sistema.

Ora a differenza, appunto, di un sistema isolato, che cessa di avere gli essenziali interscambi con l'ambiente, e di un sistema chiuso, che scambia solo energia con esso, un sistema operazionalmente chiuso vive invece dei suddetti interscambi e, proprio sulla base di essi, instaura con il contesto in cui è immerso un rapporto di co-determinazione e di co-evoluzione. La "chiusura operativa", dunque, lungi dall'inibire le interazioni con l'esterno, presuppone soltanto che esse vengano trattate in funzione dell'organizzazione interna del sistema. Essa ha dunque a che fare, come appunto si diceva, con l'*autonomia* di quest'ultimo, definita come la capacità di subordinare ogni cambiamento e variazione alla conservazione dell'invarianza di questa organizzazione, ed è destinata a preservarla. In questo senso l'autonomia, come viene qui definita, presuppone per un verso una chiara percezione di sé, da non intendersi soltanto come fattore conoscitivo, ma anche e soprattutto come schema di azione; per l'altro l'apertura verso l'ambiente che è un correlato imprescindibile di questa autonomia, in quanto il sistema trae il senso stesso della propria identità dalla differenza tra se stesso e il contesto in cui è inserito. Possiamo chiamare "apertura autoreferenziale" questo processo di identità che deriva proprio da questa "opposizione" nei confronti dell'ambiente e dalla percezione della differenza tra la propria organizzazione interna e quella degli altri «io» e del contesto di riferimento.

Insomma la *chiusura operativa* non ha nulla a che fare con l'isolamento: essa, come detto, si riferisce al fatto che il risultato di un'operazione o di un processo cade ancora entro i confini del sistema medesimo, e non al fatto che il sistema non ha interazioni (il che sarebbe, appunto, isolamento). In questa prospettiva metodologica l'autonomia è cioè la chiave di un discorso nell'ambito del quale la spiegazione di ciò che accade a un sistema non va ricercata tutta o in parte preponderante nelle condizioni esterne ma nella "morfologia intrinseca" che lo connota. Le domande cruciali, in tal caso, non sono più del tipo: "quali processi esterni causano i fenomeni x

¹⁵ C. Diano, *Linee per una fenomenologia dell'arte*, Neri Pozza, Vicenza, 1968, p. 20

che si riscontrano all'interno del sistema?", ma diventano le seguenti: "quali sono i processi intrinseci che sono in grado di conferire, contemporaneamente, al sistema stabilità e resistenza alle perturbazioni (*organizzazione*) e plasticità, cioè *flessibilità strutturale*, così da metterlo in condizione di mutare di continuo pur mantenendo una propria identità riconoscibile?

Questo discorso vale a farci capire che *la condizione "normale" dell'io non è la completezza*, e che l'autonomia è cosa ben diversa da una ipotetica autosufficienza. Ciascun io, ovviamente, vive delle interazioni con gli altri e con l'ambiente in cui opera, cioè di relazioni, esterne questa volta, che entrano a far parte in modo non fittizio o artificioso della sua personalità, la "completano" e fanno sì che ciascuno viva in un rapporto di effettiva dipendenza nei confronti dell'altro.

Particolarmente efficace ed incisiva, per esprimere questo concetto, mi pare la poesia che si intitola *Cudo* (Miracolo), che fa parte della raccolta *Stichotvorenija Jurija Zivago* (Poesie di Jurij Zivago), inserita - come un testo nel testo - nel romanzo *Doktor Zivago* di Boris Pasternak:

Andava da Betania a Gerusalemme,
oppresso anzi tempo dalla tristezza dei presentimenti.
Sull'erta un cespuglio riarso;
fermo lì su una capanna il fumo,
e l'aria infuocata e immobili i giunchi
e assoluta la calma del Mar Morto.

E in un'amarezza più forte del mare,
andava con una piccola schiera di nuvole
per la strada polverosa verso un qualche alloggio
(andava) in città a una riunione di discepoli.

E così immerso nelle sue riflessioni
che il campo per la melanconia prese a odorare d'assenzio.
Tutto taceva. Soltanto lui là in mezzo.
E la contrada giaceva inerte in un deliquio.
Tutto si confondeva: il calore e il deserto,
e le lucertole e le fonti e i torrenti.

Un fico si ergeva lì dappresso
senza neppure un frutto, solo rami e foglie.
E lui gli disse: "a cosa servi?
Che gioia m'offre la tua aridità.

Io ho sete e fame, e tu sei un fiore infecondo,
e l'incontro con te è più squallido che col granito.
Com'è offensiva la tua sterilità!
Resta così, dunque, sino alla fine degli anni".
Per il legno passò il fremito della maledizione
come la scintilla del lampo nel parafulmine.
E il fico divenne cenere all'istante.

Avesse avuto allora un attimo di libertà
le foglie, i rami, le radici e il tronco,
le leggi della natura sarebbero forse intervenute.
Ma un miracolo è un miracolo e il miracolo è Dio.
Quando siamo smarriti, allora, in preda alla confusione,
istantaneo ci coglie alla sprovvista.

Questo componimento è la trasposizione in versi di un episodio evangelico (Marco, II, 12-14 e Matteo 21, 18-22) e ci presenta un momento in cui il protagonista, l'uomo, segnato da un profondo bisogno di contatto, calore, condivisione, incontra come unico essere vivo in una natura bruciata e desolata un albero verde di foglie e di rami ma incapace di offrirsi in dono, di fruttificare per l'altro da sé. Esso simbolizza dunque l'antagonista sterile, quello che Cristo si trova di fronte nel suo cammino, e che ha fatto la scelta opposta alla sua. Il "noi" a cui passa in modo repentino e inatteso il penultimo verso con "quando siamo smarriti", vero e proprio cuore del testo, indica come per Cristo l'albero muto rimandi al suo interlocutore possibile, all'immagine di quello che potrebbe essere lui stesso se scegliesse, come il mondo farisaico che gli sta intorno, l' "allontanamento dal calice", cioè il chiudersi in se stesso, in una condizione protetta di relativo benessere e sicurezza (le foglie, i rami), dimenticando la sua missione salvifica. E quello stesso "noi" indica come il medesimo dilemma valga per l'io poetico di Jurij Zivago e per l'autore Boris Pasternak, che in momenti difficili e decisivi dell'esistenza sono chiamati a sconfiggere l'insidioso nemico presente all'interno del loro essere, a rifiutare la parte più oscura del loro animo, la loro fragilità umana non ancora domata, per superare paure ed egoismi e aprirsi all'altro da sé.

Quello che ne emerge è dunque l'esaltazione dell'acquisizione della forza e della capacità di condividere con gli altri, saldando la frattura tra l'individuale e il sociale e *trasformando l'uomo in comunità*, in grado di porsi come autentica integrazione e sintesi delle esigenze collettive.

Proprio perché ogni individuo storicamente esistente è, e non può non essere, un sistema fondamentalmente *aperto*, il rapporto con l'altro da sé è un elemento costitutivo del suo essere, come ben sottolinea Bachtin nel suo *Piano di rifacimento del libro su Dostoevskij*:

"Non l'analisi della coscienza sotto forma di un io unico e unitario ma analisi appunto dell'interazione di molte coscienze dotate di uguali diritti e di pieno valore. Un'unica coscienza è priva di autosufficienza e non può esistere. Io prendo coscienza di me e divento me stesso solo svelandomi per l'altro, attraverso l'altro e mediante l'altro. I più importanti atti che costituiscono l'autocoscienza sono determinati dal rapporto con l'altra coscienza (*col tu*). Il distacco, la disunione, il rinchiudersi in se stessi come causa principale della perdita di sé. Non quello che avviene all'interno, ma quello che avviene al *confine* della propria e dell'altrui coscienza, sulla *soglia*. E tutto ciò che è interiore non è autosufficiente, è rivolto in fuori, è dialogizzato, ogni esperienza interiore viene a trovarsi sul confine, s'incontra con altre, e in questo incontro pieno di tensione sta tutta la sua sostanza. E' un grado superiore di socialità (non esteriore, non cosale, non interiore). In questo Dostoevskij si contrappone a tutta la cultura decadente e idealistica (individualistica), alla cultura della solitudine radicale e disperata. Egli afferma l'impossibilità della solitudine, l'illusorietà della solitudine. L'esistenza dell'uomo (sia quella esteriore che quella interiore) è una *profondissima comunicazione*. *Essere* significa *comunicare*. La morte assoluta (non essere) è impossibilità di essere uditi, di essere riconosciuti, di essere ricordati. Essere significa essere per l'altro e, attraverso l'altro, per sé. L'uomo non ha un territorio interiore sovrano, ma è tutto e sempre al confine, e, guardando dentro di sé, egli guarda *negli occhi l'altro e con gli occhi dell'altro*"¹⁶.

Il rapporto di alterità è dunque costitutivo dell'io, in quanto viene ritrovato all'interno del soggetto, che è esso stesso dialogo, rapporto io/altro. Non esiste alcun privilegio ontologico e metafisico della coscienza dell'io, dato che la coscienza è inscindibile dal linguaggio. In *Marxismo e filosofia del linguaggio*, opera pubblicata da Volosinov ma il cui nucleo è evidentemente bachtiniano, si osserva che "l'idealismo e lo psicologismo trascurano allo stesso modo il fatto che la stessa comprensione può avvenire solo attraverso un certo tipo di materiale segnico (per esempio, il discorso interno), che un segno si regge su un altro segno, che *la coscienza stessa può sorgere e sussistere solo incarnandosi nel materiale dei segni*"¹⁷.

¹⁶ M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*, Einaudi, Torino, 1988, pp. 323-324

¹⁷ V.N. Volosinov, *Marxismo e filosofia del linguaggio*, tr. it., Dedalo, Bari, 1976, p. 60.

Di rilievo è, qui, il riferimento al "discorso interno", al centro di una lunga riflessione prodotta in Russia sul reciproco rapporto di pensiero e linguaggio. Negli anni '20, in particolare, ci fu un interesse particolarmente intenso e approfondito per questo tema, che fu al centro della riflessione della scuola di psicologia sorta intorno a Lev Vygotskij (1896-1938). Si può dire che l'opera di quest'ultimo e quella di Bachtin si illuminino reciprocamente come le due parti di un dialogo teorico. Ciò che entrambi rilevano a proposito del discorso interno è il principio (articolato da Vygotskij come legge) secondo il quale "le funzioni mentali più alte [cioè il pensiero] appaiono sul piano interpsicologico prima ancora di apparire su quello intrapsicologico"¹⁸. Bachtin presuppone la stessa cosa, quando osserva che l'io è un fenomeno di confine, che gode di uno status extraterritoriale, visto che si tratta di "un'entità sociale che penetra all'interno dell'organismo individuale"¹⁹. Infatti "ogni enunciazione, se la si esamina in modo più approfondito, tenendo conto delle condizioni concrete della comunicazione verbale, contiene tutta una serie di parola altrui seminasconde e nascoste, dotate di un vario grado di altruità. Perciò un'enunciazione è tutta solcata, per così dire, dagli echi lontani e appena avvertibili dell'alternarsi dei soggetti del discorso e dalle armoniche dialogiche, dai confini estremamente attenuati delle enunciazioni e totalmente permeabili all'espressività dell'autore [...] Ogni singola enunciazione è un anello nella catena della comunicazione verbale. Essa ha confini netti, determinati dall'alternanza dei soggetti del discorso (parlanti), ma all'interno di questi confini l'enunciazione, come la monade di Leibniz, riflette il processo verbale, le altre enunciazioni, e, prima di tutto, gli anelli anteriori della catena (a volte vicinissimi, a volte -nei campi della comunicazione culturale- anche molto lontani) [...] Un'enunciazione, tuttavia, è legata non soltanto agli anelli che la precedono, ma anche a quelli che la seguono nella comunicazione verbale. Quando l'enunciazione viene elaborata dal parlante, gli anelli successivi, naturalmente, non esistono ancora. Ma l'enunciazione, fin dal principio, è elaborata in funzione delle eventuali reazioni responsive, per le quali, in sostanza, essa è elaborata. Il ruolo degli *altri*, per i quali si elabora l'enunciazione, è molto grande; [...] Essi non sono ascoltatori passivi, ma attivi partecipanti della comunicazione verbale. Fin dal principio il parlante aspetta da loro una risposta, un'attiva comprensione responsive. Ogni enunciazione si elabora, direi, per andare incontro a questa risposta"²⁰.

3. La circolarità essenziale di insegnamento e apprendimento.

Perché si è insistito tanto sullo sfondo teorico da cui emerge il concetto di "cura" e sull'idea dell'io, che come abbiamo visto ne scaturisce, come nodo di una rete di relazioni interne ed esterne? Perché da questi due presupposti derivano conseguenze di particolare importanza sul problema del rapporto tra insegnamento e apprendimento.

Se è vero quello che scrive Bachtin, e cioè che "l'uomo non ha un territorio interiore sovrano, ma è tutto e sempre al confine, e, guardando dentro di sé, egli guarda *negli occhi l'altro e con gli occhi dell'altro*" è ozioso e vano cercare di tracciare una linea di demarcazione netta e invalicabile tra "prenderci cura di sé" e "prenderci cura dell'altro", in quanto questi due aspetti si implicano vicendevolmente e si condizionano necessariamente.

E' quanto ho cercato di sostenere in un mio libro recente, *Il sogno di Dostoevski. Come la mente emerge dal cervello* nel quale, facendo un bilancio delle più recenti discussioni sulla questione del rapporto tra mente e cervello, osservavo: "Il riferimento alla mente, ai suoi processi e prodotti, dopo una fase di forte "presa" e richiamo dell'eliminativismo, sta via via riprendendo quota nelle modalità e nelle forme più diverse. Soprattutto si sta progressivamente affermando, anche sulla base degli sviluppi nello studio del cervello resi possibili dalle tecniche, vecchie e nuove, che consentono di visualizzarne in vivo l'attività (l'elettroencefalografia, la magnetoencefalografia, la tomografia a emissione di positroni, la risonanza magnetica funzionale) la convinzione che l'informazione non

¹⁸ L.S. Vygotskij, *Sobranie socinenij* -Raccolta delle opere-, vol. I, Moskva, 1982, p. 87

¹⁹ V.N. Volosinov, *Marxismo e filosofia del linguaggio*, cit., p. 109

²⁰ M. Bachtin, *L'autore e l'eroe*, cit., pp. 282-284

sia qualcosa di “dato” (o, meglio, non coincida semplicemente con il dato) ma debba essere estratta dall’interazione sistema vivente-ambiente attraverso un percorso che è molto difficile da spiegare basandosi solo su un rapporto diretto con l’ambiente medesimo e sulle risposte ad esso.

Questo riferimento alla mente può trarre, a mio parere, ulteriore forza e credito da una concezione alternativa, rispetto agli approcci di matrice cognitivista, della natura dei suoi contenuti, che la veda non come sede di processi psicofisiologici o come teatro in cui si agitano credenze, desideri, emozioni, bensì come agente produttore di conoscenze e teorie. La sua autonomia rispetto al cervello può, infatti, essere meglio difesa e salvaguardata se la si considera una tipica *realtà di confine*, un’ “interfaccia” tra due mondi radicalmente differenti, quello fisico e quello della conoscenza, in tutte le sue manifestazioni, da studiare dal punto di vista dei suoi *prodotti*, e non soltanto, o tanto, da quello dei processi che si svolgono all’interno di essa.

Se partiamo, infatti, dal presupposto che la soggettività si formi e si sviluppi soprattutto nell’ambito dello scambio interattivo con il contesto, articolato e complesso, in cui il soggetto opera, costituito dall’ambiente fisico e dall’insieme degli agenti con cui egli si trova più o meno occasionalmente in relazione, la funzione che la mente assume nell’ambito di questa prospettiva non può che essere, in via prioritaria e preferenziale, quella di rappresentare lo strumento fondamentale di questa interazione. E se assumiamo il punto di vista, secondo il quale centrali, in quest’interazione, non sono gli stati e i processi mentali, bensì i “contenuti oggettivi” cui essi approdano, le strategie che sono elaborate al fine di avere il massimo successo possibile nel mondo, allora il cosiddetto “problema di Cartesio”, quello del rapporto tra mente e cervello, diventa il capitolo di una tematica più generale, concernente la relazione tra l’ambiente fisico e l’universo della conoscenza.

Sulla base di queste considerazioni possiamo allora dire che ciò che caratterizza la mente è il suo ruolo di “barriera di contatto” tra questi due mondi. E’ proprio questa sua posizione peculiare che ci consente di assumerla come quel particolare “operatore” che svolge una funzione “creativa”, grazie alla quale produce “teorie del reale” che sono in grado di “retroagire” sull’operatore medesimo e sulla sua attività di produzione, migliorandoli (...)

Un altro aspetto, che si ricollega direttamente alla controversia tra Dostoevskij e Secenov, che viene qui affrontato, riguarda l’esigenza di prendere atto della circostanza, ormai riconosciuta da più parti, anche nell’ambito delle neuroscienze e degli studi sul cervello, che una spiegazione adeguata dei comportamenti umani non può trascurare la presenza e l’incidenza, al di sotto del livello della coscienza, di un “mondo sommerso” (il “sottosuolo” di cui parlava, appunto, lo scrittore russo) popolato di enti simbolici e non simbolici, la cui dinamica si sottrae, per aspetti che vanno chiariti, ai requisiti e ai criteri della razionalità. E del resto, come riconosce oggi Flanagan, “il pensiero nella fase della veglia –mettendo da parte i sogni a occhi aperti e le impossibili fantasie diurne- non è quel processo chiaro e ordinato, logicamente progressivo, capace sempre di elaborare, in modo sequenziale, informazioni in accordo con il mondo, non è quel processo di *problem-solving* come spesso si ritiene che sia quando se ne parla con enfasi (...). Nella fase di veglia alcuni pensieri, forse la maggior parte, non sono dissimili dai sogni -non sono ‘normali’- come certe intuizioni iniziali potrebbero portarci a credere”²¹.

La presenza di questo “mondo sommerso” e di questo ampio territorio di pensieri spesso tutt’altro che “normali”, alla luce, almeno degli standard della razionalità e del *problem-solving*, non deve farci dimenticare la centralità e l’importanza di quelle attività del cervello che presiedono alla gestione e supervisione dei comportamenti non automatici e che amministrano le funzioni cognitive superiori, prevalentemente coscienti e “razionali”. Ci sono a mio avviso buone ragioni, che suggeriscono di considerare in senso proprio “mentali” solo queste attività e i loro prodotti.

Impostata sulle basi che qui si sono sommariamente anticipate la questione del rapporto mente-cervello può, secondo il mio punto di vista, essere fruttuosamente sviluppata in un modo che ci consenta di uscire dal tradizionale dilemma riduzionismo (o eliminativismo) /dualismo”²².

²¹ O. Flanagan, *Anime che sognano. Il sonno, l’evoluzione e la coscienza*, Editori Riuniti, Roma, 2000, pp. 93-94.

²² S. Tagliagambe, *Il sogno di Dostoevskij. Come la mente emerge dal cervello*, Raffaello Cortina, Milano, 2002, pp. 18-20.

Mi scuso per la lunga autocitazione, che ripropongo qui solo perché è funzionale all'esigenza di ribadire una nozione di mentale alternativa rispetto a quelle correnti e più diffuse e che oggi comincia ad emergere da più parti in modo significativo. Questa nozione è, a mio parere, ben espressa da Gargani, che sottolinea la necessità di cominciare a "pensare il mentale in termini di una *diversa disposizione*, di una *disposizione sintonica*, di una *disposizione solidaristica, relazionale*. Paragonare la mente non tanto a un processo occulto che avviene dentro la scatola cranica di ciascuno e pensare invece il mentale come un'atmosfera che ci circonda che possiamo anche toccare, così come nelle varie fasi di una giornata si provano momenti di pesantezza e poi di sollievo. *Questa è la mente, questo è il mentale, un contesto e uno spazio che condividiamo*"²³. Quello che mi piace in questa definizione, e che a mio giudizio ben si ricollega al senso complessivo della posizione che cerco di sostenere nell'opera che ho citato, è che non costringe l'uomo entro i binari di una strada priva di alternative e di sbocchi, ma lo pone di fronte a un bivio, che esige una scelta precisa su come descrivere e dare senso alla sua vita. In particolare lo invita a optare tra l'adesione ad automatismi meccanici e causali, fondati sul presupposto che le verità, di qualunque genere esse siano, debbano essere acquisite attraverso delle procedure algoritmiche per poter legittimamente rivendicare una perspicuità, una chiarezza, una certezza, e l'idea che noi dobbiamo invece essere capaci di giustificare e legittimare i valori ai quali aderiamo sulla base di un *confronto* e di una *discussione* che cerchi di approdare a uno spazio che sia socialmente condiviso, in modo da dare senso alla nostra vita in virtù di un approccio e di una prospettiva di carattere *solidaristico*.

In questo spazio il prendersi cura dell'altro per farlo crescere e maturare, per aiutarlo a sviluppare le sue potenzialità, per trasmettergli conoscenze e competenze diventa un fattore di sviluppo e di crescita anche della propria personalità, cioè una manifestazione importante della volontà e capacità di prendersi cura di se stesso. Siamo così di fronte a un *processo di organizzazione ricorsiva*, caratterizzata dal fatto che i suoi effetti e i suoi prodotti ("l'insegnare, in questo caso) sono necessari per la sua stessa causazione e la sua stessa produzione, cioè per la formazione della stessa capacità, forma mentis e sensibilità dell'insegnante. Una società o una comunità di qualunque tipo sono prodotte dalle interazioni fra individui, ma queste interazioni producono, come si è visto, una totalità organizzatrice che retroagisce, sotto forma di quelle che abbiamo chiamato le "relazioni esterne", sugli individui per co-produrli quali individui umani e quali sistemi di "relazioni interne". La linea divisoria tra relazioni esterne e relazioni interne, in questo modo, si assottiglia considerevolmente, in virtù del fatto che il processo sociale appare come un anello produttivo ininterrotto nel quale, in qualche misura, i prodotti sono necessari alla produzione di ciò che li produce:

Le nozioni di causa e di effetto, così, si stemperano all'interno di una nozione, quella di *anello ricorsivo*, nel quale l'effetto ritorna in maniera causale sulla causa che lo produce.

Lo aveva del resto rilevato già a suo tempo Bateson, il quale notava "che quando i sistemi causali diventano circolari un cambiamento in un punto qualsiasi del circolo può essere considerato *causa* di un cambiamento verificantesi successivamente in una qualsiasi variabile in un punto qualsiasi del circolo. Accade così che un aumento della temperatura in una stanza possa essere considerato causa del cambiamento che avviene nell'interruttore del termostato, e per converso che l'azione del termostato possa essere considerata l'agente che regola la temperatura della stanza"²⁴.

E nel libro *Mente e natura*²⁵, nella sezione intitolata "Ogni scolareto sa che...", nel XIII elemento delle nozioni basilari individuate ("la logica è un cattivo modello della causalità") Bateson propone un semplice ma efficace esempio che gli consente di illustrare che cosa succede quando, dalle sequenze lineari, si passa a considerare processi circolari: "In un calcolatore che lavora per causa ed effetto e dove un transistor ne eccita un altro, le sequenze causali vengono utilizzate per simulare

²³ A.G. Gargani, *L'organizzazione condivisa*, cit., pp. 71-72 (il corsivo è mio).

²⁴ G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, p. 87.

²⁵ G. Bateson, *Mente e natura*, tr. It. A cura di G. Longo, Adelphi, Milano, 1984, pp. 84-86.

la logica. Trent'anni fa ci si chiedeva: può un calcolatore simulare tutti i processi logici? La risposta era sì, ma la domanda era sbagliata. Avremmo dovuto chiedere invece: può la logica simulare tutte le sequenze causali. E la risposta sarebbe stata no”.

Secondo Bateson, quando le sequenze causali si fanno circolari la loro proiezione sulla sequenza logica, che è atemporale, diventa contraddittoria. Per spiegare questo l'autore si vale della descrizione della sequenza causale che attiva il circuito di un comune campanello

Quando viene chiuso, in un punto qualsiasi, il circuito del campanello si attiva un magnete che attira l'armatura in modo da scollegarla dal circuito, ma allorché il collegamento viene interrotto il magnete non è più alimentato e lascia andare l'armatura che la riattira a sé, in un circolo continuo: “Descriviamo questo circolo nei termini di una sequenza causale. Se si stabilisce il contatto in A, allora il magnete viene attivato.

Se il magnete viene attivato, allora il contatto viene interrotto.

Se il contatto in A viene interrotto, allora il magnete viene disattivato.

Se il magnete viene disattivato, allora si stabilisce il contatto.

Questa successione è del tutto soddisfacente purché si intenda che i nessi se...allora sono causali. Trasferiti nel mondo della logica, i se e gli allora creerebbero il caos:

se il contatto viene stabilito, allora il contatto viene interrotto.

Se P, allora non-P.

Il se...allora della causalità contiene il tempo, mentre il se...allora della logica è atemporale; ne segue che la logica è un modello incompleto della causalità”²⁶.

Il problema è importante perché l'analogia mente-computer, che trae origine dalle profonde riflessioni di Turing sul concetto di macchina universale, si basa sul presupposto che la mente e i processi che avvengono all'interno di essa possano essere tutti simulati attraverso un complesso di sequenze lineari. Presupposto che viene messo in discussione da Douglas Hofstadter, il quale nel suo libro *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*²⁷, ipotizza invece che al cuore dell'intelligenza e della cognizione stia quella che egli chiama una “ricorsività aggrovigliata”, basata sulla seguente congettura:”Potrebbero esistere sistemi ricorsivi sufficientemente complessi da possedere la forza necessaria per sfuggire a ogni schema prefissato. E non è forse questa una delle proprietà che definiscono l'intelligenza? Invece di considerare semplicemente programmi composte da procedure ricorsive capaci di *chiamare* se stesse, perché non fare veramente uno sforzo e inventare programmi in grado di *modificare* se stessi: programmi in grado di agire sui programmi, estendendoli, migliorandoli, riparandoli, e così via?”²⁸.

Sono convinto che il rapporto tra insegnamento e apprendimento rientri nel dominio dei processi caratterizzati da questa “ricorsività aggrovigliata”, di cui parla Hofstadter, nel senso che il primo diventa tanto più efficace quanto più riesce a porsi in una situazione di *ascolto*, che lo obbliga a tener conto delle risposte di colui (o colei) cui l'insegnamento medesimo è diretto. All'idea dell'insegnamento come processo unidirezionale, che parte dal docente per arrivare allo studente, subentra così quella di azione reciproca e di circolarità, in virtù della quale il processo di apprendimento retroagisce su quello di insegnamento, lo condiziona e lo rafforza (o indebolisce, a seconda dei casi). E, a sua volta, quanto più l'apprendimento è riuscito, e si svolge in clima di coinvolgimento e di partecipazione, tanto più positivamente esso incide sulla qualità del processo di insegnamento, innalzandone il livello. E così il buon esito di un processo di apprendimento non è semplicemente risultato ed espressione di un insegnamento che ha saputo incidere e che è stato *causa* del raggiungimento dell'effetto voluto, vale a dire dell'obiettivo che ci si era prefissati, ma diventa a sua volta causa di una sempre migliore performance dell'insegnamento medesimo.

Gli effetti di questa circolarità non si fermano tuttavia qui. In realtà buon maestro, nel senso generale del termine, è colui che sa combinare e intrecciare nel modo giusto ed equilibrato

²⁶ *Ibidem*, p. 86.

²⁷ D. Hofstadter, *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante*, tr. It. Adelphi, Milano, 1994.

²⁸ *Ibidem*, p. 163.

disponibilità alla parola e disponibilità all'ascolto, disponibilità a dare e disponibilità a ricevere, disponibilità ad insegnare e disponibilità ad apprendere anche da coloro ai quali è diretto il suo insegnamento. Il perché ce lo spiega con acume Jurij Lotman, quando osserva che "il mittente codifica il messaggio per mezzo di un complesso di codici dei quali una sola parte è presente nella coscienza decifrante del destinatario. Ogni atto di comprensione dunque, quando si usa un sistema semiotico abbastanza sviluppato, è parziale e approssimativo. E' tuttavia importante sottolineare che un certo grado di incomprensione non si può spiegare solo come 'rumore', cioè come un effetto dannoso dell'imperfezione strutturale del sistema, che mancava nel suo schema ideale. L'aumento di incomprensione o una scarsa comprensione può indicare la presenza di difetti tecnici nel sistema di comunicazione, ma può anche essere indice del complicarsi del sistema, della sua capacità di assolvere funzioni culturali più complesse e importanti. Se mettiamo uno accanto all'altro a seconda del loro grado di complessità i vari sistemi di comunicazione sociale -dalla lingua della segnaletica stradale a quella della poesia - sarà evidente che l'aumento della non univocità della decodificazione non può essere attribuito soltanto agli errori tecnici di un dato tipo di comunicazione.

L'atto comunicativo (in tutti i casi abbastanza complessi e quindi culturalmente ricchi) si deve dunque considerare non come un semplice trasferimento di un messaggio che dalla coscienza del mittente a quella del destinatario rimane adeguato a se stesso, ma come traduzione da un testo della lingua del mio 'io' alla lingua del tuo 'tu'. La possibilità stessa di questa traduzione è condizionata dal fatto che i codici dei due partecipanti alla comunicazione formino, pur non identificandosi, un complesso di elementi che si intersecano a vicenda. Ma poiché nell'atto della traduzione una parte del messaggio va sempre perduta e l' 'io' si trasforma nel codice di traduzione nella lingua 'tu', quello che si perde è proprio ciò che caratterizza il mittente, cioè quello che dal punto di vista dell'insieme costituisce l'elemento più importante del messaggio.

La situazione sarebbe senza via di uscita se nella parte del messaggio che il destinatario è riuscito a percepire non fossero contenute indicazioni sul modo in cui il destinatario deve trasformare la sua personalità per recuperare la parte perduta del messaggio. Così la mancanza di adeguatezza fra gli agenti della comunicazione trasforma questo stesso fatto da trasmissione passiva in gioco conflittuale nel corso del quale ognuna delle parti cerca di costruire il mondo semiotico della controparte secondo il suo proprio modello ed è interessata nello stesso tempo a conservare la peculiarità del suo controagente"²⁹.

Quello che viene qui toccato è un punto di estrema importanza per quanto riguarda la comunicazione, i presupposti di cui essa necessita e il suo rapporto con il linguaggio. Ciò che Lotman evidenzia è che la comunicazione non fittizia, quella che si può e si deve realizzare tra due soggetti che partano da un "pacchetto di credenze" diverse, dipende dalla possibilità che ciascuno dei due parlanti sia in grado di riconoscere le credenze dell'altro relative allo stesso contesto, simularle e incorporarle all'interno del proprio "mondo semiotico", costruendone un modello affidabile in modo da arrivare, così, alla progressiva "messa in sintonia" dei rispettivi orientamenti. Ciò significa che il destinatario, come dice Lotman, se vuole recuperare la parte più originale e significativa del messaggio del mittente, andata perduta in seguito alla mancata sintonia e armonia tra i due codici, deve trasformare la sua personalità. La stessa cosa vale però anche per il mittente, che se vuole capire che cosa rischia di andare a vuoto nel processo comunicativo che ha avviato deve sapersi calare nel "mondo semiotico della controparte", appropriarsi del punto di vista del destinatario e valutare la qualità e l'effettiva possibilità di ricezione del suo messaggio alla luce di quest'ultimo punto di vista, inevitabilmente diverso, almeno per qualche aspetto, dal suo.

Ecco perché "nessun meccanismo 'monologico' (cioè 'monolinguistico') può elaborare un messaggio (pensiero) fondamentalmente nuovo non è cioè un meccanismo capace di pensare. Un meccanismo pensante deve possedere in linea di principio (in uno schema minimale) una struttura dialogica (bilinguistica)³⁰. L'oggetto che pensa, su questa base, deve essere definito "come quello che:

²⁹ J.M. Lotman, *Testo e contesto. Semiotica dell'arte e della cultura*, a cura di S. Salvestroni, Laterza, Roma-Bari, 1980, pp. 37-38

³⁰ Ju. M. Lotman, *Ibidem*, p. 42

- 1) può conservare e trasmettere informazioni (che ha cioè meccanismi di comunicazione e di memoria), è in possesso di una lingua e può formare messaggi corretti;
- 2) può eseguire operazioni algoritmiche trasformando correttamente questi messaggi;
- 3) può elaborare nuovi messaggi.

I messaggi elaborati attraverso le operazioni contemplate al punto 2 non sono nuovi. Si tratta infatti di trasformazioni dei testi effettuate in conformità con determinate regole. In un certo senso tutti i messaggi che si ottengono riorganizzando correttamente un testo si possono considerare come lo stesso testo.

I nuovi testi sono quindi quelli 'non regolari' e 'non corretti' dal punto di vista delle regole esistenti. Nella prospettiva generale della cultura essi appaiono tuttavia utili e necessari. E' in base a questi testi che si potranno formulare in seguito le regole future dell'organizzazione delle enunciazioni. Si può supporre che, così come si formano testi in conformità con regole date, si verifichi anche la formazione di regole sulla base di singoli testi [...] In questo caso abbiamo a che fare con testi 'non corretti' o non comprensibili, che si suppone siano sensati [...]

Le operazioni contemplate al punto 2 si realizzano in conformità con regole algoritmiche. Se si inverte la direzione dell'operazione, si ottiene quindi il testo di partenza. Le trasformazioni del testo sono reversibili.

Per ottenere un nuovo messaggio è necessaria un'organizzazione di tipo completamente diverso. Chiameremo nuovi messaggi quelli che non sono il risultato di trasformazioni univoche e che non possono quindi essere ricavati dal testo da cui si è partiti applicando ad esso le regole di trasformazione già date³¹.

Da queste premesse consegue che "nessun meccanismo pensante può essere monostrutturale o monolingustico, ma deve necessariamente avere in sé organizzazioni semiotiche in lingue diverse e fra loro intraducibili. Condizione necessaria di ogni struttura intellettuale è la sua eterogeneità semiotica interna. Una struttura monolingustica può spiegare il sistema dei rapporti comunicativi, il processo di circolazione di messaggi già formulati, ma non la formazione di nuovi messaggi"³².

L'insegnamento è, ed è necessariamente, questo gioco conflittuale di cui parla Lotman, nel corso del quale, inizialmente, ognuna delle parti cerca di costruire il mondo semiotico della controparte secondo il suo proprio modello, e quindi restando ferma sulle proprie posizioni, ma che poi, se vuole evolvere positivamente, deve approdare a una situazione nella quale mittente e destinatario, insegnante e allievo, cercano di recuperare via via la parte dell'altro andata perduta nel modello elaborato e di pervenire a un processo di comprensione reciproca, mediato dalla capacità di ascolto delle istanze della controparte. Proprio questa situazione di "mancanza" della comprensione della parte più profonda e originale della personalità dell'altro, una volta che venga avvertita, fa scattare una situazione di disagio che innesca e attiva un bisogno di dialogo, e con esso una ricerca, diretta a seguirne le tracce, a ricostruirla piano piano, sulla base dei pochi sintomi e indizi inizialmente disponibili ma che poi, via via che il cammino procede, cominciano a saldarsi tra di loro, a costituire una trama, a diventare un "testo" che possiamo riuscire, sia pure faticosamente, a interpretare e poi, una volta che ci siamo orientati e siamo diventati "buoni traduttori" della lingua di questo nostro interlocutore, a "leggere" in maniera via via più spedita.

Solo così, coniugandosi e intrecciandosi con il processo di apprendimento, l'insegnamento diventa espressione non solo della capacità di "prendersi cura" dell'altro, ma "luogo" della compenetrazione di codici diversi e fra loro intraducibili, in quanto espressione dell'*unicità* delle persone implicate, e capace, proprio per questo, di consentire e favorire, in virtù di questo "attrito", la formazione di nuovi messaggi, e quindi di diventare un *processo creativo*.

³¹ *Ibidem*, pp. 45-46

³² *Ibidem*, p. 47