



***INSEGNARE E' APPRENDERE: PRENDERSI CURA DELLA
PROPRIA CONOSCENZA E DI QUELLA DEGLI ALTRI IN UNA
COMUNITA' DI PRATICHE***

Corsi residenziali

Bressanone - 28 Giugno-2 Luglio 2004

Intervento di

Silvano Tagliagambe

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

Bressanone - 1 Luglio 2004

Trascrizione di Elisabetta Ferrari

Presentazione di G. Musumeci

Subito la parola al prof. Silvano Tagliagambe, ormai un esperto che lavora con noi da diverso tempo, è Ordinario della Filosofia della Scienza dell'Università degli Studi di Sassari- Facoltà di Architettura- Sede di Alghero. Ha raccolto tutta una serie di stimoli questa mattina da parte dei lavori di gruppo e affronterà il tema sul quale avete in cartelletta la sua relazione.

Intervento

In effetti avete in cartelletta la mia relazione, la mia relazione parla del problema che era stato proposto cioè il problema del rapporto tra insegnamento-apprendimento e il legame che tra questi due momenti si viene ad instaurare attraverso la nozione del “prendersi cura”. Dedico una particolare attenzione proprio a questa nozione del “prendersi cura” e allo sfondo svolto teorico e concettuale in cui essa si inserisce. Però la relazione la potete leggere, se non l'avete già fatto, eventualmente se ne può discutere, io voglio invece partire dagli elementi che sono stati proposti dal lavoro dei gruppi e dai suggerimenti che se ne possono trarre. Ci sono molti elementi che considero significativi e di quando in quando cercherò di fare riferimento a cose che ho detto nella relazione.

Il primo problema che emerge credo, facendo un catalogo dei problemi che emergono possiamo dire, li possiamo classificare in questi termini: primo problema **il rapporto tra insegnamento-apprendimento** da una parte **e i contesti problematici**. Cioè qual è il rapporto che si istituisce tra situazioni di insegnamento- apprendimento e i problemi, cioè che ruolo ha il problema, l'analisi e la visione del problema all'interno di un contesto di insegnamento-apprendimento? Questo è un primo aspetto che è emerso in modo molto chiaro. Secondo aspetto **il rapporto tra cognizioni ed emozioni**, sempre all'interno dei rapporti di apprendimento, e, in particolare, che tipo di emozioni favoriscono, sono maggiormente legate alle situazioni di apprendimento? In un gruppo è stato messo in rilievo il rapporto che c'è tra l'apprendimento (nel secondami pare) e l'emozione del dolore, il sentimento del dolore, nell'ultimo gruppo si parlava del rapporto inverso, del rapporto tra apprendimento e piacere. Entrambi i gruppi sottolineavano questo aspetto fondamentale del rapporto che all'interno delle situazioni di apprendimento si deve istituire tra una situazione cognitiva e una situazione emotiva, però le situazioni emotive che venivano connotate come tipiche delle situazioni di apprendimento erano appunto diverse, in questo caso antitetiche, e questo è un aspetto che merita di essere sottolineato. Un terzo aspetto che mi sembra importante è quello del **rapporto tra apprendimento e senso del limite**, del senso del confine. C'è una differenza, come vedremo, tra il senso del limite e il problema del confine, le situazioni di apprendimento ci aiutano a chiarire questa differenza. Un quarto aspetto è legato al problema del **rapporto tra apprendimento e comprensione**. Possiamo caratterizzarlo parlando di rapporto tra apprendimento di cognizioni specifiche, apprendere qualcosa, e quelle situazioni che invece, Bateson per esempio, caratterizzava come *deutero-apprendimento* cioè *apprendere ad apprendere*, che sono situazioni non legate a contenuti specifici ma sono situazioni legate invece alla capacità di costruirsi una consapevolezza tale che aiuti ad apprendere e che quindi favorisca la crescita della capacità ad apprendere. Un quinto aspetto, molto importante, è quello del **rapporto tra apprendimento e tipi di contesti specifici** cioè quali sono i contesti che possono favorire le situazioni di apprendimento. Diciamo che questi sono, mi sembra, gli aspetti che sono emersi in maniera molto chiara dalle relazioni che sono state fatte.

Allora il primo aspetto: **rapporto tra apprendimento e problema**. Nel blob c'era quel passaggio molto bello relativo appunto alla sequenza tratta da Patch Adams: “ Non concentrarti sul problema, cerca di andare al di là del problema” che pone sul tappeto una questione importante. Il primo aspetto è stata una conquista della epistemologia, della psicologia cognitiva recente il fatto di capire che alla base del concetto di apprendimento non ci sono i dati da apprendere ma che alla base di un contesto di apprendimento c'è sempre un problema da affrontare e da risolvere. Questo ha determinato un vero e proprio rovesciamento di prospettiva nell'ambito dei processi di

apprendimento e corrispondentemente in quelli di insegnamento. Rovesciamento di prospettiva che non è sempre valutato nella sua giusta dimensione e nel suo giusto valore perché presumere che un processo di apprendimento parta da dati significa riferirsi come percorso tipico dell'apprendimento a una *prospettiva* che normalmente viene chiamata *induttiva*. Cioè l'idea che io parto da dati che sono sicuri, che sono certi, che sono in qualche modo indiscutibili e sulla base di questi dati ho però un processo di generalizzazione, di estensione progressiva che mi porta alla conquista di proposizioni, di acquisizioni di carattere generale. E' stato un percorso, dal punto di vista didattico, molto importante che era quello che veniva condensato nello schema "si apprende dall'esperienza" e che invitava a creare situazioni di apprendimento nelle quali l'osservazione diretta avesse un ruolo fondamentale e dall'osservazione diretta, via via, si costruissero rapporti e processi progressivi di astrazione, cioè capacità di prendere via via le distanze dalle situazioni di apprendimento diretto.

Perché questo modello è entrato in crisi? Ed è entrato giustamente in crisi per due aspetti che vanno tenuti ben presente e che ci fanno capire l'importanza, invece, del contesto problematico rispetto a quello dell'osservazione. E' entrato in crisi perché lo schema induttivo: "ho visto un corvo ed è nero, ho visto un secondo corvo ed è nero, ho visto un terzo corvo ed è nero...." Quando ho fatto l'osservazione di N corvi posso concludere che tutti i corvi sono neri si presta dal punto di vista logico a due confutazioni che però sono micidiali. Prima confutazione: il "tanti" è una categoria assolutamente differente dal punto di vista logico dal "tutti", per quanto siano molti i tanti che accumuliamo non abbiamo mai il diritto di operare il passaggio dal "tanti" al "tutti". La "totalità" è una categoria che non ha nulla a che vedere, dal punto di vista logico, con la "moltitudine". Per cui se io penso di poter arrivare alla categoria del tutti che è quella che mi serve per le leggi scientifiche, le leggi scientifiche non mi dicono "tanti" fenomeni sono connotati in questo modo mi dicono "tutti". Se io quindi penso di arrivare al concetto di legge scientifica attraverso il "tanto", sbaglio strada perché non ci arrivo mai perché la differenza tra il "tanto" e il "tutti" è insormontabile. Il secondo aspetto importante è che c'è un altrettanto forte differenza di carattere logico che è quella tra la "congiunzione" e "l'implicazione". Le leggi scientifiche stabiliscono un rapporto di implicazione che viene normalmente reso con: "seallora", "se scaldo un pezzo di rame..." prendo un pezzo di rame, lo scaldo, allora questo si dilata. Non mi dà semplicemente una congiunzione tra i due fenomeni cioè non mi dice "prendo un pezzo di rame e questo si dilata" ma me lo pone in termini di rapporto di implicazione, se....allora. La strada dell'induzione è una strada basata su catene associative cioè su congiunzioni, sulle "e", "ho visto un corvo e è nero" e nulla mi autorizza a dire che se c'è un corvo allora è nero perché questa è una conclusione di tipo assolutamente diverso da quella che posso trarre dall'osservazione. Dunque ci si è resi conto che, senza svalutare il significato positivo dell'osservazione, io sto dicendo un'altra cosa che l'osservazione non è il percorso positivo per arrivare a capire che cosa è una legge scientifica, non per acquisire la capacità di descrivere dei contesti, ma se io voglio utilizzare l'osservazione per arrivare a costruire un concetto di legge scientifica non ci riesco per questi due ostacoli di carattere insormontabili.

Allora qual è la strada alternativa che viene proposta? La strada alternativa che viene proposta è quella di capire che se io, anzi sostituisco al dato che di essere pretende appunto indiscutibile, un problema e metto la questione non nei termini della costruzione della generalizzazione attraverso una catena di certezze ma invece come esito provvisorio e sempre revocabile della soluzione di un problema allora arrivo molto più facilmente a costruire, in un contesto di generalizzazione, una proposizione che assomiglia a quella delle leggi scientifiche. Partire da un problema significa sostituire alla catena induttiva una diversa modalità di ragionamento. Questa diversa modalità di ragionamento, aveva già le sue radici in Aristotele sostanzialmente ma poi è stata studiata, sistematizzata e proposta come situazione tipica delle soluzioni di problemi verso la fine dell'800 da un logico americano che si chiama Pierce, è l'*abduzione*.

Ma che cosa è l'abduzione? La differenza tra induzione e abduzione? Allora l'induzione procede in questo modo: A, A1 e B1; A, A2 e B2; A, A3 e B3 e via di seguito che poi dice: "tutti gli A sono B". Abbiamo detto che il problema è che questi sono "molti" e qui invece è un "tutti", qui ho un "e" qui ho un "tutti" e qua invece ho un "se ...allora" e questi due passaggi sono in pratica insuperabili. Se io vado a vedere le tavole di verità della congiunzione e della implicazione, l'implicazione "se ...allora" dal punto di vista logico si indica con una freccia, la congiunzione con un "e" rovesciato, vedo subito la differenza. Se A è vera e B è vera, la congiunzione A e B è ovviamente vera; se A è vera e B è falsa, la congiunzione è falsa; se A è falsa e B è vera, la loro congiunzione è falsa; se entrambe sono false, la congiunzione è falsa. La congiunzione è vera soltanto nel caso in cui entrambi le condizioni siano vere.

Guardiamo le implicazioni invece, per esempio: "se piove allora prendo l'ombrello". "È vero che piove, è vero che prendo l'ombrello", l'implicazione è vera. "È vero che piove, è falso che prendo l'ombrello", l'implicazione come è? Se piove prendo l'ombrello, mi impegno a prendere l'ombrello qualora piova, piove e non prendo l'ombrello allora? E' falsa. "Se piove prendo l'ombrello ma non piove", l'implicazione è falsa, non è vera. Io mi impegno a prendere l'ombrello qualora piova, se non piove e io sono libero di fare quello che voglio e il mio impegno non viene minimamente falsificato, d'accordo? Allora la differenza la vedete subito mentre la congiunzione è vera soltanto in un caso, la implicazione è falsa soltanto in un caso: quando il precedente è vero e il conseguente è falso.

Qual è lo schema di un procedimento abduzione? Questo è molto importante da capire perché i bambini inizialmente nella soluzione dei problemi seguono, contrariamente a quello che si pensava: "seguono un procedimento induttivo", non seguono un procedimento induttivo, seguono un **procedimento abduzione**. E insegnare tramite l'induzione significa, in qualche modo, forzare negativamente quella che invece è la modalità di apprendimento spontaneo del bambino che è quella abduzione. L'abduzione che cosa dice? A implica B, è vero, quindi è vera la condizione generale A implica B poi mi dice che B, il conseguente è vero. Che cosa fa l'abduzione? Mi dice che anche A è vero quindi A implica B è vero, il conseguente è vero, ne abduco che è vero anche l'antecedente. Io mi trovo in una situazione in cui A implica B è vero, poi mi trovo nella situazione in cui B, anche B è vero. Andiamo a vedere in che situazione si trova A, qui A è effettivamente vero, ma qui A è falso quindi questa conclusione per cui A è vero date queste due premesse è una conclusione rischiosa, non falsa perché in alcune situazioni, ma rischiosa, in alcune situazioni è vera in altre situazioni è falsa. Allora è importante capire qual è la ragione del perché è rischiosa, la ragione del perché è rischiosa è la concorrenza delle cause. Facciamo un esempio banale, scusate la banalità del ragionamento: un medico sa che le malattie esantematiche (A) provocano degli sfoghi cutanei (per esempio il morbillo provoca un esantema), riscontra la presenza dell'esantema e abduce che il paziente ha il morbillo ma siccome queste alterazioni cutanee possono essere l'effetto di qualcosa di più banale, una banale indigestione, chiaramente l'abduzione A da queste due situazioni è alquanto rischioso. Allora voi dite ma allora cosa serve questo tipo di ragionamento? E perché ci ha detto che il bambino generalmente ...questo tipo di ragionamento serve a conservare e a trasferire gli schemi generali. Allora un bambino che cosa fa? Guarda per conto suo i dati, il mondo e cerca di valutarlo per conto suo oppure come dicono Bruner, come dice Erickson oppure lo stesso Baeteson, il bambino imita le sequenze e gli schemi sia comportamentali che mentali degli adulti, quindi la prima cosa che fa cerca di guardarli, di imitarli, di riprodurli in contesto di gioco per non essere passibile di sanzioni dice: "Guarda che io stavo giocando quindi quindi se ho sbagliato..." e di applicarle a nuove situazioni. Quindi il bambino che cosa fa generalmente? Assume questi schemi e prova ad applicarli, quindi fa esattamente questo tipo di operazione, impara e non è che impara a guardare dei dati, impara degli schemi generali sia di carattere comportamentale che di carattere concettuale e il bambino, la creatività del bambino in che cosa si esercita? Nel fatto che questi schemi, che nel comportamento che viene imitato sono applicati a determinati contesti, il bambino prova ad applicarli a contesti del tutto differenti cioè sa già la trasferibilità degli schemi, fa una operazione di trasferimento analogico degli schemi. Cioè quando gli sembra che due situazioni

siano sufficientemente simili, il bambino applica alla nuova situazione lo schema sperimentato con successo; naturalmente questo va incontro a degli scarti, può essere sia vero che falso. La situazione di apprendimento diventa tanto più forte e matura nel momento in cui il bambino lega, impara a legare lo schema a un problema cioè vede uno schema di carattere generale come la soluzione di un problema e quindi impara a discriminare tra i problemi rispetto ai quali questo schema è valido, efficace, risponde con successo e i problemi nei quali lo schema non è. Quindi la situazione di apprendimento, guardate il rovesciamento, il percorso di apprendimento che viene disegnato è un percorso di apprendimento che fa perno sugli schemi generali anziché sui dati e fa perno anche e soprattutto sulla relazione tra schemi generali e problemi. Cioè il momento di apprendimento è il momento in cui il bambino è capace di istituire questa relazione tra schema generale e problema.

Allora *qual è la situazione di apprendimento ideale? E' la situazione in cui io propongo al bambino sempre nuove situazioni problematiche, nuovi problemi e considero gli schemi generali come la famosa "cassetta degli attrezzi" di cui parlava Wittgenstein.*

Cioè il bambino deve capire che se ha pochi schemi risolve pochi problemi, che quanti più schemi ha tanto più sono i problemi che riesce ad affrontare e a risolvere che quindi la sua ricchezza sta nel possesso di una molteplicità più ampia e articolata possibile di schemi comportamentali e concettuali perché è questa ricchezza che fa sì che quando si trova di fronte ad un nuovo problema il bambino può esplorare rapidamente gli schemi concettuali di cui dispone per vedere se uno di questi è adatto alla soluzione del problema altrimenti può sulla base dell'esperienza degli schemi di cui dispone, perché quanto più uno dispone in archivio di schemi tanto più è capace di produrre e generare nuovi schemi, provoca attraverso variazioni più o meno significative degli schemi già disponibili ad affrontare il problema. Quindi, partiamo da questo concetto che è cruciale dal punto di vista, secondo me, delle situazioni di apprendimento, *l'apprendimento fa perno sulla relazione tra problema e schema concettuale o schema comportamentale* e la prima cosa che il bambino deve capire è che ci deve essere una *relazione di adeguatezza tra il problema e lo schema concettuale* che sta cercando di applicare alla soluzione.

Questo percorso mi permette poi di spostare l'attenzione sui problemi e cercare di classificarli. Allora anche qui io ho una possibilità di situazioni di apprendimento ricca e praticamente infinita perché io posso far vedere al bambino che esistono i problemi e che si differenziano in classi molto diverse tra di loro. In primo luogo *esistono i problemi* che sono *solubili*, che possono essere affrontati e risolti, come? Con l'esperimento e con il ragionamento. E ci sono invece dei problemi che sono insolubili, badate bene dal punto di vista logico nel senso che non possono essere affrontati e risolti né con l'esperimento né con il ragionamento. Ciò non toglie che possano essere affrontati e eventualmente risolti da altri punti di vista: quello emotivo, quello della fede. I problemi solubili sono problemi che ammettono una possibilità di controllo. Che cosa vuol dire "controllo"? Non è una categoria metafisica o, per così dire, genetica, il controllo significa che io dispongo di un contro esempio capace di falsificare la soluzione che provvisoriamente ho dato al problema. Per esempio, se io dico: "tutti i pezzi di rame se scaldati si dilatano", è evidente che qui il controllo sta nella proposizione: "ho un pezzo di rame, lo scaldo e non si dilata!". Questo è il controllo, il controllo è il contro-esempio che falsifica la soluzione che ho dato del problema in modo indiscutibile e quindi fa cadere quella soluzione in modo altrettanto indiscutibile. Ecco ci sono dei *problemi* che non ammettono questi contro esempi e quindi, diciamo, sono *insolubili* sempre dal punto di vista dell'esperimento e del ragionamento. Tanto per non andare troppo lontano, la proposizione: "Dio esiste" è ovviamente una proposizione che da conto di un problema insolubile, insolubile naturalmente da questo punto di vista, qui potrò aggiungere altre categorie e modalità per affrontare il problema, noi stiamo parlando dell'esperimento e del ragionamento come categorie del per affrontare un determinato problema. Insolubili sono tutti quei problemi che non ammettono un contro esempio che ne falsifichi la soluzione.

Allora è evidente che il primo sforzo dell'educazione deve essere quello di fare questa distinzione tra problemi solubili e insolubili sempre da questo punto di vista e dire che i problemi solubili sotto il profilo dell'esperimento e del ragionamento devono necessariamente ammettere modalità di controllo che devono essere specificate. Quindi tu devi essere consapevole di qual è la modalità di controllo, cioè di qual è la che falsifica la soluzione, devi controllare la tua soluzione non darla per scontata, la devi controllare costantemente e con questo tu fai sorgere quello che possiamo chiamare "uno spirito.... Ma c'è una terza categoria di problemi che non appartiene né a questo né a quello che chiamiamo gli **pseudo problemi**. Mentre i problemi vanno risolti e chiedono di essere risolti, *gli pseudo problemi vanno dissolti* cioè bisogna mostrare che quelle sono bolle speculative che bisogna rompere a tutti i costi, sono inerzie della ragione che sono modi di pensare legati alla tradizione e però non hanno nessuna ragione di esistere e quindi non hanno nessun fondamento né logico né sperimentale. Guardate che insegnare a dissolvere gli pseudo problemi è un esercizio altrettanto fondamentale quanto insegnare a risolvere i problemi. Qui noi parliamo della differenza tra esperimento e di osservazione, parliamo di esperimento non di osservazione non soltanto perché abbiamo detto che la situazione da cui parte l'apprendimento del bambino non è generalmente l'induzione ma è appunto l'abduzione ma anche perché io debbo far fare al bambino quel salto di qualità enorme che l'umanità nel suo sviluppo ha fatto ad esempio nell'epoca in cui è nata la fisica moderna. Qual è questo passaggio? Se voi andate a vedere quel bellissimo libretto di Einstein e Infeld che si intitola "L'evoluzione della fisica", libro di fisica che noterete non contiene una sola formula matematica, vi presenta l'evoluzione della fisica sotto la forma di un giallo, il primo capitolo si intitola, se non sbaglio, "Alla caccia del colpevole". Il colpevole nell'interpretazione di Einstein e Infeld sapete che cosa era? Era l'osservazione e tutti gli pseudo problemi generati dall'osservazione. Per questo vi dico che la via induttiva, la via che pretende di arrivare al ragionamento scientifico attraverso l'osservazione non è solo sbagliata ma estremamente pericolosa. Tanto pericolosa che ci è caduto un genio della filosofia e della scienza come Aristotele e la sua soluzione è durata la bellezza di diciotto secoli.

In che senso l'osservazione è colpevole? Dal punto di vista dell'osservazione se io analizzo il fenomeno del movimento, lo analizzo, lo osservo, sembra del tutto naturale dire che lo stato naturale dei corpi è la quiete e che ovunque ci sia movimento ci deve essere una causa del movimento. Un bambino vede che questa cosa sta ferma poi vede che ad un certo punto si mette in moto e cerca la causa che l'ha fatta muovere e quindi da questo punto di vista, qual è il problema da affrontare e risolvere? Che cosa ha messo in moto il movimento, qual è la causa del movimento. Sappiamo che la fisica moderna con Galileo e Newton ha ribaltato questo schema. Lo stato naturale dei corpi non è soltanto la quiete ma anche il moto rettilineo uniforme quello di cui devo cercare la causa pertanto non è il movimento ma la variazione del movimento cioè l'accelerazione o la decelerazione. Ma come sono arrivato a questo, come è arrivato Galileo a questo risultato? Osservando, costruendo una situazione artificiale cioè nonla chiave della soluzione del problema sta nel pensare per problemi. Galileo ha costruito una situazione sperimentale, artificiale, il piano inclinato, ha immaginato che in questo piano inclinato non fosse presente nessuna forza esterna, ha progressivamente rialzato il piano inclinato, fino ad eliminare ogni inclinazione e se non c'era l'attrito ha giustamente concluso che la pallina continuava nel suo moto rettilineo e uniforme e che quindi il moto rettilineo uniforme è uno stato dei corpi altrettanto naturale quanto la quiete.

Ma come vedete qui il problema è stato affrontato *modellizzando* quindi ci si rende conto che la chiave per affrontare correttamente un problema è il **pensare per modelli**, un problema richiede di essere modellizzato. Che cosa vuol dire che richiede di essere modellizzato? Vuol dire che chiede di essere inserito all'interno di un contesto artificiale, piano inclinato, e semplificato. La vedete la semplificazione, elimino l'attrito. Pensate un po' cosa succede nel mondo reale se io eliminassi l'attrito ma, elimino l'attrito per studiare qual è la causa che appunto provoca la variazione di stato, in questo caso la variazione del movimento.

Quindi pensare per modelli che cosa richiede? Anche questo è un elemento che è tornato e mi ha fatto piacere notarlo nelle vostre osservazioni, richiede la **costruzione di contesti**, perché il piano inclinato è un contesto, un contesto idoneo all'analisi e alla soluzione del problema cioè è un contesto finalizzato a studiare quello specifico problema. E finalizzare il contesto all'analisi di uno specifico problema, significa sfrondare il contesto, ecco la semplificazione, da tutto ciò che non serve, non è pertinente, ai fini della soluzione di quello specifico problema, quindi altra relazione importantissima. *Prima abbiamo visto la relazione tra il problema e lo schema adesso attraverso il modello, vediamo la relazione tra il problema e il contesto. La soluzione di uno specifico problema richiede la specificazione di un contesto, alla costruzione di un contesto che sia adatto ad affrontare e risolvere quel problema, perché, perché?* E ritorniamo al problema del vedere, dell'osservare, adesso sì che io posso vedere, prima non la vedevo la causa del movimento perché era nascosta in mezzo a troppe altre cose, io non vedo mai in situazioni di complessità, per vedere ho bisogno di semplificare e di concentrare l'attenzione su parti. Ecco che adesso possiamo tornare al vedere, all'osservare ma dopo avere fatto questo lungo percorso e quindi il vedere è un risultato non è il passo iniziale del processo.

Perché questo aspetto è importante, è importante anche dal punto di vista della relazione tra insegnare e apprendere? Perché **anche le relazioni umane che ce ne rendiamo conto o no vengono costruite modelizzando cioè costruendosi dei modelli**, anche le relazioni interumane che noi ce ne rendiamo conto o no vengono costruite modelizzando cioè costruendosi dei modelli. Vi ho messo, non a caso, un passo di Brecht, che è a pag.6¹, la genialità sta nella sintesi ma ovviamente la sintesi va, in una situazione di apprendimento, sciolta, il pregio enorme di questo passo sta nel fatto che vi dice in poco più di mezza pagina tutte le cose che io ho cercato di dirvi e altre ancora che cercherò di dirvi. Lo leggiamo insieme perché merita:

"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...." Vedete, la chiave della comprensione delle cose è il pensare per modelli, la capacità di costruirsi dei modelli artificiali che gli spiegano come quei processi e quei modelli funzionano.

*..."*Ritratti simili egli si fa anche di umani...." *Ecco la modelizzazione è un procedimento tipico anche delle relazioni intersoggettive, dal loro comportamento in certe situazioni che egli ha osservato desume un determinato comportamento in altre future situazioni; quindi il modello che l'uomo si fa dei suoi simili ha una duplice funzione: descrittiva, mi serve a descrivere quella persona e predittiva, mi serve a fare delle previsioni su come agirà in altre situazioni. Il desiderio di poter predeterminare questo comportamento lo determina propriamente a progettare tali immagini. L'uomo che sia o no consapevole progetta, realizza immagini del suo prossimo e agisce nelle relazioni interpersonali sulla base di queste immagini. Quindi se sbagliate l'immagine, sbagliate la relazione! Ma Brecht dice qualcosa di estremamente cioè stabilisce una dialettica tra immagine e persone e dice:*

...."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...." Cioè che cosa sta dicendo qua? Cioè sta dicendo che la persona umana è ricca, articolata e quindi incompiuta e inesauribile. Per quanto dettagliato io mi faccio il ritratto di una persona, questo ritratto non potrà essere mai tanto completo quanto lo è la persona ma per fare delle previsioni sul comportamento altrui io ho bisogno di immagini complete perché se io lascio

¹ S. Tagliagambe: "Dall'insegnamento come processo unidirezionale al prendersi cura come circolarità di insegnamento/apprendimento", documento preparatorio al corso.

delle variabili libere, non riesco a dire come si comporterà in una situazione che non ho sperimentato. Ecco quindi che anche consapevolmente o inconsapevolmente io tendo a completare le immagini e a chiuderle. Mentre ciascuna persona è un sistema aperto e proprio per questo riserva sorprese tanto più quanto più è aperto le immagini che noi ci facciamo delle persone tendono a essere sistemi chiusi, completi e noi abbiamo la pretesa di specificare sulla base di queste immagini tutto ciò che quella persona farà anche in situazioni diverse di quelle che abbiamo sperimentato. Infatti Brecht lo dice , come si costruisce un ritratto fedele?

“...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....” Lo vedete? E però abbiamo la tendenza irrevocabile a completare.

“...Per di più si deve anche aver cura non solo che le immagini assomiglino al prossimo, ma anche il prossimo alle immagini.....” E qui passiamo, e poi lo vedremo questo alla lavagna, passiamo dal rapporto semplicemente comunicativo al rapporto di insegnamento.

“...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”². Guardate, l’ho introdotta perché credo che sia una delle, diciamo, descrizioni più efficaci della differenza tra

Situazione di carattere informativo, situazione di carattere comunicativo e situazione di carattere che caratterizza i processi di insegnamento-apprendimento. Voi sapete che la situazione di carattere informativo è compresa nel cosiddetto circolo di Jakobson che presuppone una situazione di questo genere, Jakobson lo chiamava “circolo comunicativo” ma io la attribuisco all’informazione e poi vedremo il perché. Io ho una situazione in cui c’è ...che cosa caratterizza lo scambio di informazione pura e semplice? Io ho almeno due soggetti, un emittente e un destinatario che si scambiano “N” cioè un messaggio. Questo messaggio se lo scambiano all’interno di un canale, il canale diciamo è il clima, l’ambiente tecnologico, in questo caso non c’è canale che non sia la mia voce mentre se parlassimo al telefono , non potrei dire le stesse cose, banalmente non potrei dire: “Vedete queste cose”. Non potrei aggiungere notazioni di carattere scritto. Il messaggio per essere compreso, lo sappiamo va inserito all’interno di un contesto, determinati messaggi possono essere disambiguati soltanto facendo riferimento ad un contesto. Quindi il presupposto, in questa situazione è che il mittente e il destinatario hanno utilizzato lo stesso codice cioè lo stesso linguaggio, il presupposto è che un uso corretto del canale e del codice il mittente inoltri al destinatario un messaggio che proviene, arriva al destinatario esattamente come il mittente l’ha mandato al punto che, se si facesse il processo inverso, il messaggio arriverebbe al mittente esattamente; naturalmente qui devo prendere degli accorgimenti tipo il rinforzo, devo assicurarmi che parte del messaggio non vada perduta e quindi devo duplicare, date queste situazioni, posso presumere che il messaggio arrivi dal mittente al destinatario assolutamente inalterato. Voi capite che se le cose stessero così, basterebbe avere un codice appropriato, un contesto opportuno e un canale il cui uso sia comune, condiviso sia dal mittente che dal destinatario e non ci sarebbero

² G. Baratta, *Fra inediti e rari. Verso un pensatore collettivo: Brecht a colloquio con Gramsci*, "Allegoria", n.9, 1992, pp. 153-54

problemi; la situazione di processo di insegnamento-apprendimento non avrebbe nessun problema. In questo che è lo schema di Jakobson, Norman introduce un elemento di variazione estremamente significativo che Norman teorizza come il passaggio dalla informazione alla comunicazione. Questo passaggio è determinato dal fatto se anche se l'emittente e il destinatario condividono il codice non condividono le modalità di utilizzo del codice. Il fatto che tutti noi parliamo l'italiano non significa che le cose che io vi dico in italiano siano per voi comprensibili esattamente nel modo in cui io cerco di trasferirli perché chiaramente qui intervengono come elementi determinanti **gli sfondi cognitivi**. Uno sfondo cognitivo permette di confezionare un messaggio che può non essere per nulla comprensibile al destinatario anche se parla la sua stessa lingua. Quindi mentre Jakobson è dentro una situazione di questo tipo in cui siano inclusi sia il mittente e il destinatario, Norman dice la situazione della comunicazione è in realtà questa: soltanto una parte del codice del mittente è condivisa dal destinatario. Allora se il messaggio rientra in questa fascia di sovrapposizione nessun problema ma che cosa succede se il messaggio che viene elaborato non è qua, in una parte che non è condivisa dal destinatario? Allora, lui dice, il bravo emittente se vuole che il messaggio non vada perso, che cosa deve fare? Che cosa fa il bravo insegnante? Si fa un modello, ecco qui il modellare, semiotico del mondo cognitivo della controparte cioè del destinatario cioè si fa un modello di ciò che il destinatario può capire e di ciò che il destinatario non è in grado di capire. Quello che vi dice Vigotzkj, per esempio, quando dice: "State attenti che i contenuti dell'apprendimento influenzano e ristrutturano il mondo cognitivo del discente ma a patto che siano adatti, appropriati e non siano dei contenuti totalmente estranei" che cosa vi sta dicendo? Se volete essere dei buoni insegnanti dovete costruirvi un modello semiotico della controparte, cioè dell'allievo, dello studente e tarare la vostra comunicazione su quel modello, quindi dire delle cose e dirle in modo che siano comprensibili all'interlocutore che avete di fronte. Ecco che qui entra in gioco quella costruzione del modello dell'interlocutore, ritratto, di cui parla Brecht. La comunicazione presuppone sempre un rapporto di modellizzazione. Naturalmente questo avviene anche qui. Anche il destinatario, ovviamente, si fa un modello semiotico del mittente però, dice Lotman, questa situazione è esposta a molti rischi perché se il modello non è adatto quello che va perduto nell'operazione di modellizzazione è proprio ciò che caratterizza l'unicità e l'individualità dell'io. Se io faccio un modello standard in questo modello standard perso ciò che caratterizza l'unicità del destinatario ecco perché il modello non può essere generico, deve essere un modello necessariamente , che costituisca un ritratto non genericamente dell'allievo della quinta elementare ma di quell'allievo della quinta elementare. Certo che esistono anche i modelli generici ma i rapporti comunicativi devono anche tener conto delle differenze specifiche da individuo a individuo. E quindi a differenza dell'informazione nella comunicazione entra come elemento fondamentale il processo di modellizzazione della controparte. L'insegnamento che cosa fa? Ecco questo è l'aspetto importante che sottolinea Brecht, nell'insegnamento noi abbiamo appunto la stessa situazione l'insegnante modella ma la cosa importante è che costruisce due tipi di modelli della controparte: un **modello statico, descrittivo** che può essere riassunto nello slogan: *come è* quel destinatario e un **modello dinamico**, ideale, *come dovrebbe diventare* al termine del processo di insegnamento-apprendimento. Naturalmente questo "dovrebbe diventare" deve tener conto di "ciò che è"; il rapporto tra modello statico e modello dinamico è riassunto nel modo migliore nel famoso aforisma di Nietzsche: "*Divieni ciò che sei*". Divieni, buttati, cambia, cresci ma divieni ciò che sei sulla base della tua realtà effettiva non su uno snaturamento della tua realtà effettiva. Come essere certi che questo modello ideale non costituisca uno snaturamento? Cosa dice Norman, io non lo devo utilizzare come il letto di Procuste , cioè estendendo o accorciando l'altro a mio piacimento ma lo devo proporre all'altro, lo devo proporre all'altro come il buon ritratto che io mi sono fatto di lui, come ritratto ideale che mi sono fatto di lui e se il ritratto è buono, è efficace, il ritratto cioè questo modello retroagisce sul destinatario e lo modifica, lo aiuta a crescere. Quindi mentre è sensato, se volete anche banale dire che nel processo comunicativo, il modello deve via via adeguarsi al luogo che cerca di descrivere e quindi c'è un processo in cui il modello si modifica sulla base dell'osservazione del destinatario qui abbiamo il rapporto inverso è il destinatario che si

modifica sulla base del modello. Ma costituito del rapporto di insegnamento è questo tipo di rapporto tra il ritratto ideale che l'insegnante si fa del suo interlocutore, che gli propone come obiettivo e come meta da raggiungere. Quando Brecht scriveva queste cose non c'era una teoria psicologica che facesse da sostegno operativo a questa sua concezione dei rapporti interpersonali, oggi questa teoria c'è ed è una teoria molto importante che non a caso cito nel mio saggio, esattamente nel paragrafo 3, ed è *la teoria del Sé relazionale*. Questa teoria come tutte le teorie sufficientemente articolate e complesse ha tanti padri ma io vi suggerisco, ne cito uno: Roger Parfit che ha scritto un libro, pubblicato in italiano da Saggiatore, che si intitola "Ragioni e persone". Che cosa dice Parfit? Parfit enuncia un'idea che possiamo schematizzare in questo modo. Ci sono sostanzialmente due teorie alternative dell'io e dell'altro corrispondenti e identiche. La prima teoria è di carattere essenzialistico cioè considera l'identità personale come una essenza, un nucleo di cui ciascuno di noi è correlato fin dalla nascita e che rimane sostanzialmente inalterato nel corso del suo sviluppo, nel corso del suo sviluppo mutano tante cose ma non muta questa essenza e questa essenza non muta proprio perché è ciò che caratterizza l'identità dell'io pur nella varietà dei mutamenti che l'io subisce nel corso del suo sviluppo e della sua crescita. Secondo la teoria essenzialistica dunque l'identità personale è qualcosa di già disponibile al momento della nascita e che si conserva sostanzialmente inalterata nel corso dello sviluppo. Se le cose stanno così, se stessero così non c'è problema, l'identità personale c'è. A questa teoria Parfit contrappone la teoria dell'io relazionale che considera l'identità non come qualcosa di già disponibile ma come di qualcosa che va costruito, frutto di un processo di costruzione continua, processo di costruzione che dà luogo a esiti differenti per cui il concetto di identità personale subisce delle modifiche più o meno significative ma più o meno rilevanti nel corso del tempo, nel corso del processo di costruzione. E proprio in seguito a queste modifiche l'identità del soggetto individuale è del tutto assimilabile alla identità di un soggetto collettivo. Che cosa vuol dire? Vuol dire che l'io è un fascio di relazioni e di rapporti, intanto di relazioni intrasoggettive cioè di relazioni che si sviluppano all'interno dell'io tra le varie fasi e i vari aspetti della personalità dell'io medesimo. Quindi da parte dell'io c'è lo sforzo di tenere insieme, di far coesistere, armonizzare in un'immagine che sia in qualche modo coerente tutti gli aspetti della sua personalità. E qui succedono alcuni aspetti estremamente importanti cioè è il modo in cui l'io confeziona la sua identità, modelizzandosi anche lui, sulla base delle proprie esperienze personali che caratterizza la tipologia dell'io. Perché ci sono degli io che tendono a dare di sé un'immagine edulcorata che espunge tutto ciò che fa male, le esperienze che vengono considerate negative, gli aspetti che vengono per qualche ragione censurabili e che quindi costruisce la propria identità personale sulla base di un processo in cui ha un'importanza rilevante l'attività di rimozione.....

.....che accompagnata da un forte tonalità emotiva prende radici e quindi diventa molto più facilmente stabile di una situazione cognitiva che avviene in un ambiente asettico, neutro o addirittura sfavorevole dal punto di vista emotivo. Però questo aspetto ha delle conseguenze molto importanti anche dal punto di vista del problema dell'identità perché la situazione in processi di insegnamento, è una situazione emotivamente sempre molto forte e coinvolgente, sempre anche in chi cerca di prenderla con distacco e proprio perché tale incide e si radica in modo molto stabile all'interno dei rapporti intrasoggettivi. E' proprio una situazione che proprio perché molto coinvolgente dal punto di vista emotivo, ha delle conseguenze di enorme portata e valore, sia che noi ce ne rendiamo conto sia che non ce ne rendiamo conto, all'interno dei processi di costruzione e di valutazione dell'io. Allora da questo punto di vista, non è un motto dire che il prendersi cura dell'altro è un modo di prendersi cura di se stessi, è in qualcosa che alla luce di queste concezioni che abbiamo brevemente, non dico brevemente cercato di trattenere, è qualche cosa che ha una giustificazione molto rilevante. Vi ringrazio per la pazienza.