

## La sindrome dello specchio. Apprendimento e Insegnamento nella prospettiva dell'Enattivismo

Elio Damiano

### Estratto

L'articolo si occupa di uno dei problemi di struttura dell'Enattivismo – il *solipsismo* – oggetto di critiche già rivolte alle sue lontane anticipazioni nella Fenomenologia di Edmund Husserl e all'origine delle 'correzioni' interne, tra le quali l'«*empatia*» e la «*Teoria della Mente Mimetica*». In particolare, nel contesto della ricerca didattica, la centratura sul soggetto induce una «*Sindrome dello Specchio*» che comporta il ribaltamento dell'Apprendimento sull'Insegnamento, come mostra il ricorso a categorie quali «*Attunement*», «*Alignment*» e «*Co-Activité*». Una contraddizione dalla quale – pur restando nella cornice dell'Enattivismo – si può uscire richiamando la conoscenza che il soggetto-insegnante costruisce mediante l'azione di insegnare e le resistenze opposte dal soggetto-alunno.

**Parole-chiave:** enattivismo, empatia, fenomenologia, insegnamento, apprendimento, costruzionismo.

### Abstract

This article deals with one of the structural problems of Enaction, namely «*Solipsism*», which has already been the target of criticisms that were directed against its early (remote) anticipation in Edmund Husserl's Phenomenology, and is the *raison d'être* of internal corrections such as «*Empathy*» (*Einfühlung*) and the «*Mimetic Mind Theory*». In particular, in the context of educational research, the focus on the subject produces a «*Mirror Syndrome*» that involves the overturning of Teaching by Learning, demonstrated by use of categories such as «*Attunement*», «*Alignment*» and «*Co-Activité*». Enaction can solve this contradiction, while maintaining its own framework, by recalling the knowledge that the 'subject-teacher' builds through the action of teaching and the resistance opposed by the 'subject-pupil'.

**Keywords:** enaction, empathy, phenomenology, teaching, learning, constructionism.

Le parole-chiave messe a tema dall'invito di questo numero della rivista si collocano scopertamente nell'universo di discorso dell'**Enattivismo** (*Enaction*). Per la precisione, esse sono disposte lungo il crinale di un problema di struttura di questo approccio alle scienze cognitive che aspira ad affermarsi come un "nuovo paradigma"<sup>1</sup>. Un problema che – come vedremo in dettaglio – si propone di porre rimedio al solipsismo, uno dei paventati limiti della epistemologia enattivista<sup>2</sup> e che pertanto ben giustifica l'attenzione portata a questi concetti da una indagine a carattere pedagogico-didattico come questa cui partecipiamo. E tuttavia, nella prospettiva enattivista, l'originaria centratura sul soggetto ottiene che – pur adottando l'interazione io/mondo, e in particolare io/altri, come spazio appropriato della costituzione dell'identità – tali processi si configurino – nell'ambito prescelto – in termini di **Apprendimento**. Ovvero, si tratta di quei processi evolutivi che possono consentire al soggetto di realizzarsi, comunque nel contesto della maturazione e adattamento di sé come individuo: e che solo attraverso una sorta di rovesciamento indebito possono essere assunti nel quadro dell'**Insegnamento**. Dislocazione ben nota, a lungo praticata in ambiti epistemologici diversi, se non opposti (come il *Positivismo*), – ricorrente, quand'anche discussa e rifiutata – che chiamerò, sulla scorta di un suo sostenitore 'pentito'<sup>3</sup>, la «**Sindrome dello Specchio**». E tuttavia, il privilegio accordato al soggetto non comporta – presso l'Enattivismo – la rinuncia conseguente ad occuparsi dell'**Insegnamento**. Che invece, nello stesso paradigma emergente, trova ben altrove – presso le pratiche del soggetto/insegnante, e non del soggetto/alunno – spiegazioni decisamente illuminanti ed efficacemente operative.

### Excursus tra Costruzionismo ed Enattivismo

Il primo ad usare il termine «*Enaction*» è stato Jerome S. Bruner, impegnato – tra gli anni '50 e '60 del secolo scorso – a ricostruire l'affidabilità pubblica dell'insegnamento dopo il lancio del primo *sputnik* sovietico (4 ottobre 1957), con l'allarme conseguente che aveva coinvolto le pratiche scolastiche ispirate da John Dewey<sup>4</sup>. In realtà, si trattava più esattamente di

<sup>1</sup> Cfr. J. Stewart, O. Gapenne and E.A. Di Paolo, eds., *Enaction. To a New Paradigm for Cognitive Science*, The MIT Press, Cambridge MA 2010.

<sup>2</sup> Fra gli altri, cfr. V. Gallese, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in *Networks*, n. 1, 2003, pp. 24-47.

<sup>3</sup> N.L. Gage, *The paradigms wars and their aftermath: A 'historical' sketch of research on teaching since 1989*, in *Educational researcher*, n. 7, 1989, pp. 4-10; *The scientific basis of the art of teaching*, Teachers College Press, New York 1978.

<sup>4</sup> J.S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1964; *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967. La congiuntura è stata

‘modalità di rappresentazione’ delle conoscenze, che risentivano variamente e contraddittoriamente dell’influenza incrociata di Piaget e di Vigotskji, rispetto alle quali il Bruner espresse più tardi la sua insofferenza, giudicandoli, a ragione del loro schematismo evolutivo, una sorta di ‘camicia di forza’<sup>5</sup>. In ogni caso, l’*enactive representation* – concepita come un «*set of actions appropriate for achieving a certain result*»<sup>6</sup> in ordine all’apprendimento – viene collocata come la prima e basilare forma di produzione di conoscenze presso il soggetto in formazione. Gli altri modi – quello «*iconico*» e il più avanzato, il «*simbolico*» – non semplicemente seguono, ma si radicano nel modo «*enattivo*». È questa basilarietà dell’azione – più che il termine usato – che può consentire di riconoscere nel Bruner una qualche consonanza con l’Enattivismo. Ma niente di più.

Ben altro, e certo riferimento, vale, invece, per Jean Piaget e le sue pionieristiche indagini di epistemologia genetica con la messa a fuoco dell’azione come originaria forma di conoscenza con fondamenti biologici, peraltro in continuità con le forme di vita più elementari, dai vegetali ai molluschi (per stare alle specie studiate direttamente dal Maestro di Ginevra)<sup>7</sup>. Nella sua opera ritroviamo, in dettaglio, gli elementi costitutivi dell’approccio “costruzionista”. E, come mostrerò, finanche per le accentuazioni che – rispetto al **Costruzionismo** – denotano l’impianto enattivista.

Innanzitutto occorre richiamare che l’Enattivismo è una delle tesi che si dedica allo studio della conoscenza (*Cognition*), un conglomerato di teorie diversificate che si ritrovano unitariamente come «*Le 4 E*»: *Enactive*, appunto, associata a *Embodied*, *Embedded* ed *Extended*<sup>8</sup>. Una serie mirata di concetti che sta a segnalare un programma di ricerca – l’intento di coordinare fra loro corpo-mente-ambiente – ed il suo bersaglio – battere in breccia i dualismi correnti, corpo vs mente e soggetto vs ambiente – ovvero il paradigma tuttora imperante della conoscenza intesa come astrazione & oggettività.

raccontata da R. Mazzetti, *Dewey e Bruner. Il processo educativo nella società industriale*, Armando, Roma 1967.

<sup>5</sup> Cfr. J.S. Bruner, *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984, p. 153.

<sup>6</sup> J.S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Harvard 1966, p. 44.

<sup>7</sup> J. Piaget, *Un problème d’hérédité chez la Limnaée des étangs*, in *Bulletin de la Société zoologique de France*, n. 53, 1928, pp. 13-18; *L’adaptation de la Limnaea stagnalis aux milieu lacustres de la Suisse romande. Etude biométrique et génétique*, in *Revue Suisse de zoologie*, n. 17, 1929, pp. 263-531; *Observations sur le mode d’insertion et la chute des rameaux secondaires chez la Sedum, Candollea*, Genève 1966; *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulation organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris 1967; *Adattamento vitale e psicologia dell’intelligenza. Selezione organica e fenocopia*, Hermann, Paris 1974.

<sup>8</sup> Cfr. R. Menary, ed., *Introduction to the special issue on 4E cognition*, in *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, n. 9, 2010, pp. 459-463.

Con l'ambizione, non nascosta, di sostituire validamente quel paradigma – ispirato notoriamente da Cartesio – con un altro: sinteticamente designato come *Enaction*, appunto<sup>9</sup>.

L'introduzione del termine, in questo senso, viene attribuita<sup>10</sup> a Francisco Varela, Evan Thompson ed Eleanor Rosch, che nella loro opera del 1991<sup>11</sup> lo propongono per sottolineare la tesi secondo la quale la conoscenza non consiste nella rappresentazione di una realtà già data da parte di una mente anch'essa già presente, bensì l'attuazione (*enactement*) di un mondo e di una mente sulla base di una vicenda fatta di una varietà di interazioni tra soggetto e ambiente che portano quel mondo a compimento e quella mente a performarsi. Una visione che è plasticamente espressa da una poesia dello spagnolo Antonio Machado:

«Caminante,  
son tus huellas el camino,  
y nada más;  
no hay camino,  
se hace camino al andar»<sup>12</sup>.

Divenuta, non a caso, il motto del *Réseau Intelligence de la Complexité*<sup>13</sup>.

Ed è proprio questa enfasi sulla dinamica – più che sul suo esito – a tracciare la differenza tra Enattivismo e Costruzionismo: l'accento è messo sul processo – sul viaggiare, piuttosto che sull'arrivare, sul lavoro di “equilibrare”, per dirla con Piaget, invece che sull'equilibrio che ne può conseguire. Se il Costruzionismo mette in evidenza il risultato – in termini piagetiani, l'“assimilazione”, la capacità dell'organismo di rendere simile a sé stesso l'ambiente e viabili rispetto ad esso le soluzioni man mano adottate – l'Enattivismo mette a fuoco le prove, ovvero i tentativi che l'organismo pone

<sup>9</sup> Cfr. Evan Thompson, *Mind in life: Biology, phenomenology and the sciences of mind*, Harvard University Press, Harvard 2010, Chapter 1.

<sup>10</sup> Cfr. J. Protevi, *Enaction*, in *A Dictionary of Continental Philosophy*, Yale University Press, Yale 2006, pp. 169-170; R.A. Wilson, L. Foglia, E.N. Zalta, eds., *Embodied Cognition*, in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford 2011 (par. 2.2: *Enactive Cognition*).

<sup>11</sup> Cfr. F. Varela, E. Thompson and E. Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991 (trad. italiana, *La via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1992).

<sup>12</sup> «Viandante, sono i tuoi passi la via, e nient'altro; non c'è la via, se non quella che con l'andare si fa»: A. Machado, *Poesie: Soledades – Campos de Castilla* (a cura di C. Rendina), Newton Compton, Roma 2007.

<sup>13</sup> Cfr. [www.intelligence-complexite.org](http://www.intelligence-complexite.org).

in essere per far fronte alle resistenze opposte dall'ambiente, misurandosi con le perturbazioni occasionali o indotte<sup>14</sup>. Il privilegio accordato allo *stress* generato dal “*questioning & probing*” – tentare e vedere l'effetto che fa – induce a riconoscere l'Enattivismo come una epistemologia evuzionista, che richiama da presso il Darwinismo – con la conoscenza vista come un modo della selezione naturale – ed altre epistemologie ‘aperte’, a cominciare da quella di Karl Popper<sup>15</sup>. Come incisivamente conclude Peter Munz, «*un organismo è l'incarnazione di una teoria relativa all'ambiente... Le teorie incarnate non sono formulate a parole, bensì consistono in strutture anatomiche, riflessi ed altre reazioni organiche*»<sup>16</sup>.

La matrice biologica è comune ad entrambi gli orientamenti, ma l'Enattivismo mostra una spiccata predilezione per le forme di vita più semplici, perché rendono al meglio l'idea di un corpo già intelligente, capace di iniziativa, processi revisionisti e risposte creative. Su questa strada si danno convergenze acclamate con le *neuroscienze* – da noi vedi il gruppo di Parma: Fogassi, Gallese e Rizzolatti<sup>17</sup> – e anche se non mancano raccordi con la psicologia – soprattutto con gli studi sulla percezione (uno dei pilastri antagonisti, cavallo di battaglia del paradigma cartesiano)<sup>18</sup> – e con la sociologia (in particolare quella ispirata dalla teoria dei sistemi: cfr. Niklas Luhmann<sup>19</sup>), il privilegio accordato ai comportamenti senso-motori è stato oggetto di critiche ricorrenti in quanto giudicati ‘cognitivamente marginali’, non generalizzabili alle attività cognitive superiori – come la ricerca scientifica – e neppure alle interazioni sociali a carattere simbolico proprie – distintive

<sup>14</sup> Al proposito, mi si consenta di citare un mio saggio dove giustificavo l'uso del termine «Costruzionismo» – in quanto rendeva più dinamicamente il senso di ‘processo’ – preferendolo al ricorrente «Costruttivismo», più rivolto a dire il risultato (il “costruito”): cfr. E. Damiano, *Costruzionismo. Aria di famiglia, promesse epistemologiche e prospettive didattiche*, in C. Giacconi, *Le vie del costruttivismo*, Armando, Roma 2008, Prefazione, pp. 7-26.

<sup>15</sup> Cfr. N. Gontier, F. Carrapiço, M. Pina, A. Levy, & H. Abreu, (guest editors), *Darwin evaluated by contemporary evolutionary and philosophical theories*, in *Theory in Biosciences*, Double special issue: number 2-3, 2010.

<sup>16</sup> Cfr. P. Munz, *Philosophical Darwinism: on the Origins of Knowledge by Means of Natural Selection*, Routledge, London 2002, p. 154.

<sup>17</sup> Cfr. V. Gallese, *The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity*, in *Psychopathology*, n. 36, 2003, pp. 171-180; *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in *Network*, n. 1, 2003, pp. 24-47 (per i lavori del ‘Gruppo di Parma’, v. bibliografia).

<sup>18</sup> Cfr. A. Noe, *Action in Perception*, MIT Press, Cambridge (MA) 2004 (in particolare: chapter 1, *The Enactive Approach to perception: An introduction*). Ovviamente, il fondamentale saggio di M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003 (orig. francese, 1945).

<sup>19</sup> Cfr. N. Luhmann, *I sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna 1990.

ed esclusive – degli esseri umani (altro argomento polemicamente forte dell'epistemologia tradizionale)<sup>20</sup>.

Deriva da queste critiche l'impegno di argomentare l'omologia fra i processi senso-motori di base e le prestazioni cognitive superiori – quelle connesse alla scienza ed alla matematica<sup>21</sup> – spingendosi a coinvolgere la dimensione spirituale e religiosa, fino alla mistica<sup>22</sup>, ma soprattutto – fin dall'inizio – a ritrovare una congiunzione nella *Fenomenologia*, la scuola filosofica fondata da Edmund Husserl (1859-1938). Facendola diventare più che un rimando, una fonte autentica di ispirazione<sup>23</sup>. Come accade regolarmente ai *parvenus*, per legittimarsi sembra indispensabile l'agnizione di una galleria di nobili antenati (non era certamente la biologia la base argomentativa della Fenomenologia, ma una delle scienze umane emergenti, come la psicologia)<sup>24</sup>.

E tuttavia, in questo caso si può comunque accertare – magari a posteriori, tra Enattivismo (Costruzionismo) e Fenomenologia – una coincidenza nel programma di ricerca, almeno per quanto concerne l'opposizione alla epistemologia dualista e oggettivista di stampo cartesiano. Difatti, la Fenomenologia si svolge come investigazione sull'esperienza così come immediatamente si pone, battendosi in breccia contro l'idea che esista una realtà assolutamente indipendente dal soggetto. Il matematico austriaco, convertito dalla matematica alla filosofia, afferma la funzione costitutiva della soggettività, che genera l'esperienza ad opera di una particolare identità corporea. Nell'intento di ricollocare la soggettività all'interno della conoscenza scientifica. È questo il compito assegnato alla Fenomenologia: affermare la prospettiva

<sup>20</sup> Cfr. A. Clark J. Toribio, *Doing without representing*, in *Synthese*, n. 101, 1994, pp. 401-434.

<sup>21</sup> A questo obiettivo è stato dedicato – ad esempio – un intero volume: cfr. J. Stewart, O. Gapenne and E.A. Di Paolo, eds., *Enaction...*, *op. cit.* (v. *Introduction*, pp. VII-XVII).

<sup>22</sup> Cfr. S.A. Malkemus, *Toward a General Theory of Enaction: Biological, Transpersonal, and Phenomenological Dimensions*, in *The Journal of Transpersonal Psychology*, n. 2, 2012, pp. 201-223 (in particolare, le pp. 207-210).

<sup>23</sup> Cfr. Oltre ai riferimenti originari – di Varela-Thompson-Rosh 1991 – alla fenomenologia, può essere citato – a titolo di esempio – il volume già citato di Stewart-Gapenne-Di Paolo, 2010: l'indice registra Husserl come l'Autore più citato (29 pagine), seguito a ruota da Piaget (23 pp.); mentre le citazioni dei concetti chiave – “fenomenologia” e “riduzione fenomenologica” – sono i più numerosi di tutti, con ben 80 pp. ad essi destinate (su 450).

<sup>24</sup> In verità, Husserl era arrivato alla psicologia attraverso l'aritmetica e la logica, occupandosi dell'origine dei numeri: cfr. *Über den Begriff der Zahl. Psychologische Analysen*, Heynemann'sche Buchdruckerei, Halle 1887; *Philosophie der Arithmetik. Psychologische und logische Untersuchungen*, C.E.M. Pfeffer, Halle 1891 (trad. ital. *Filosofia dell'aritmetica*, Bompiani, Milano 2001); *Logische Untersuchungen. Erster Teil: Prolegomena zur reinen Logik*, Niemeyer, Halle 1900 e *Logische Untersuchungen. Zweiter Teil: Untersuchungen zur Phanomenologie und Theorie der Erkenntnis*, *ibid.*, 1901 (trad. ital. *Ricerche logiche*, Il Saggiatore, Milano 2015), le ultime due opere aurorali della fenomenologia.

della prima persona – una “*egologia*” – a fronte della ingenuità epistemologica dell’oggettivismo scientifico, che in modo a-critico dà per scontata l’esistenza a priori di una realtà esterna. Una disamina approfondita dell’esperienza – depurata da assunzioni preconette e pregiudizi fuorvianti mediante la «riduzione fenomenologica» – rivela che la cosiddetta “oggettività” – e quindi la scienza – di fatto fonda sulla soggettività stessa di quanti si dedicano a conoscere ‘oggettivamente’ la realtà. L’oggettività è soggettivamente costituita e la ‘vera’ oggettività’ altro non è che conoscenza soggettivamente elaborata. Un substrato – corporeo, sensitivo, intuitivo, concreto, preconettuale, designato come “mondo vitale” – nel quale non può non sprofondare le sue radici la conoscenza scientifica e formale. Senza riuscire a rappresentarlo compiutamente né ad esaurirlo totalmente, perché cambia in perpetuo ed esonda oltre ogni margine mirato a contenerlo. Un “sedimento” fecondo che sulla scorta di Kant il Nostro dichiara «*soggettività trascendentale*»<sup>25</sup>.

Oltre alla convergenza sul programma anti-oggettivista, si dà un altro buon motivo perché l’Enattivismo si richiami alla Fenomenologia: il vincolo coesistente tra il soggetto ed il corpo. La condizione di soggetto incarnato e la corporeità delle azioni che compie si compongono originariamente nell’esperienza del mondo e nella coscienza della propria identità. La realtà si mostra attraverso uno scambio senso-motorio: così come il mio corpo tocca il mondo, esso stesso – simultaneamente – ne viene toccato. E mentre io entro in contatto, con i sensi ed il movimento, con il mondo, questo nasce per me come tale. Nello stesso momento in cui lo incontro, il mondo mi viene incontro e mi rivela a me stesso, in quanto soggetto che si costituisce, da quel momento per sempre, parte – inseparabile – di una realtà sensorialmente e spazialmente densa. Ne scaturisce una interdipendenza radicale tra il corpo ed il mondo che segnerà intimamente ed intrinsecamente la coscienza del soggetto in quanto corpo, e lo accompagnerà lungo la sua intera vicenda esistenziale.

È evidente che una saldatura, così ricercata ed insistita, tra l’io ed il corpo ha un bersaglio nella tesi cartesiana della *res extensa* – il corpo – e l’anima che non ha il requisito dell’estensione, un dualismo che la ghiandola pineale mira a collegare, come un ponte sospeso fra due realtà l’una all’altra estranea. Una tesi, quella fenomenologica, che meglio non potrebbe conciliarsi con la matrice biologica dell’Enattivismo (e del Costruzionismo)<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> E. Husserl, *La teoria del significato*, Bompiani, Milano 2008 (orig. tedesco 1908); *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1950, 2 volumi (orig. tedesco 1913); *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano 1988 (orig. francese, 1931); *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale: introduzione alla filosofia fenomenologica*, Il Saggiatore, Milano 1961 (orig. tedesco 1936).

<sup>26</sup> Per un approfondimento storico-filosofico del tema, cfr. D. Bandiera, *Il ruolo della fenomenologia husserliana nel superamento del dualismo mente-corpo: un’analisi del rapporto*

### Al principio: il soggetto

Abbiamo visto che le convergenze fra Enattivismo e Fenomenologia sono diverse da una genealogia di facciata. Ma non per questo non implicano che le critiche sollevate a suo tempo dalle tesi per molti versi rivoluzionarie di Husserl non siano state ereditate...

Non staremo certamente a richiamarle tutte – bisognerebbe riprendere tutta la storia della filosofia dal secolo scorso fino ad oggi – ma soltanto quelle che sono pertinenti al rapporto fra apprendimento e insegnamento: ovvero al tema della “soggettività”. Dall’analisi condotta fin qui sappiamo quali siano le ragioni, in comune, che hanno indotto Fenomenologia ed Enattivismo a sostenere il ruolo originario e fondativo del soggetto nella costituzione dell’esperienza e della conoscenza – ragioni, bisogna riconoscere, certamente persuasive, che hanno messo in crisi il paradigma positivista. E pertanto si rende necessario portare all’evidenza uno – il principale – problema di struttura direttamente connesso all’opzione epistemologica a favore del soggetto: ovvero come spiegare il rapporto fra soggetti, dal momento che del soggetto si sottolineano gli aspetti di autosufficienza: nelle parole di Husserl, una «*egologia*», in quella dei suoi critici, una sorta di «*monadologia*» (lo stesso Husserl ha dichiarato l’influenza di Leibniz sul suo pensiero)<sup>27</sup>. Le accuse di “psicologismo”, e addirittura di “solipsismo” non hanno risparmiato Husserl fin da quando si occupava ancora di aritmetica<sup>28</sup>. Per non limitarci ai dibattiti provocati dal ‘padre nobile’, siamo tenuti a richiamare quello che la biologia stessa – la biologia evoluzionista in particolare – afferma in fatto di “chiusura sistemica” degli organismi viventi. Per quanto concerne gli effettivi padri fondatori dell’Enattivismo – Varela, Thompson e Rosch – basterà segnalare la centralità di una categoria dirompente come l’«*autopoiesi*» per mostrare la relativa indipendenza degli esseri viventi rispetto alle pressioni poste dall’ambiente. Peraltro, non mancano – presso i filosofi di scuola husserliana, seguaci più o meno allineati – i riferimenti alla biologia e, viceversa, l’adozione di categorie fenomenologiche da parte dei biologi<sup>29</sup>.

*tra psiche e corpo vivo in Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II*, in *Dialegesthai*, anno 11, dicembre 2009, <http://mondodmani.org/dialegesthai/>.

<sup>27</sup> Cfr. K. Schuhmann, *Husserl-Chronik. Denk und Lebensweg Edmund Husserls*, Martinus Nijhoff, Den Haag – Dordrecht 1981, pp. 25-26.

<sup>28</sup> Cfr. R. Carnap, *The Logical Structure of the World and Pseudoproblems in Philosophy*, Open Court Publishing, Chicago 2003 (orig. 1928).

<sup>29</sup> Un esempio interessante è la discussione sul caso della zecca, un artropodo parassita dei mammiferi, che ha bisogno per il proprio ciclo vitale di alimentarsi del loro sangue. Resta – anche a lungo, su una pianta – in attesa di avvertire la presenza – p.e. di un cane – attraverso l’odore dell’acido butirrico, una sostanza secreta dai follicoli sebacei dei mammiferi, per lasciarsi immediatamente cadere, quindi affondare nel pelame e avviare la procedura di

Già Piaget, anch'egli di formazione biologica (malacologia), nei suoi esperimenti sulla *limnaea stagnalis* e sulla *sedum*, argomentava sulla portata dell'ambiente – che pone condizioni e restrizioni – ma non 'suggerisce' (alla maniera di Lamarck) le risposte, che invece vengono prodotte – con una creatività sorprendente – dagli organismi mediante l'«*assimilazione*», una delle fasi dell'adattamento<sup>30</sup>. E comunque nemmeno a Piaget sono state risparmiate le medesime critiche, non solo di 'psicologismo', ma – come vedremo-pure di 'solipsismo'<sup>31</sup>.

Del resto, già a proposito del Costruzionismo, non è mancato chi ha riconosciuto, con buone ragioni, un "ritorno del soggetto"<sup>32</sup>. Soltanto che presso il Costruzionismo non si tratta di una restaurazione 'trionfale': piuttosto di un soggetto né totalizzante né unilaterale, assoluto alla maniera dell'Idealismo, bensì di un soggetto 'in dialogo', negoziale, anche se non rinunciatario, consapevole dei suoi limiti e della indeterminazione delle possibilità consentite<sup>33</sup>. Anche quello costruzionista è un universo a dominanza soggettiva, ma comprende anche la presenza dell'oggetto, ad integrazione del

alimentazione. La zecca è cieca e sorda, dispone solo del senso dell'olfatto, quello necessario e sufficiente per la sua attività. Von Uexkull, il biologo cui si deve il riferimento (e a Martin Heidegger, l'allievo-antagonista di Husserl che lo riprende), annota che il 'mondo' della zecca è fatto solo di odori. Ed anche nel mondo dell'olfatto l'unico odore pertinente è quello emanato dall'acido butirrico. Si aggiungano la capacità di riconoscere la temperatura di 38 gradi, che corrisponde al calore del sangue dei mammiferi, e la tipologia del pelame di questa specie. Tutto il resto della 'realtà' – quella che altri esseri viventi possono cogliere con la vista o con l'udito – letteralmente non esiste. Quanto esemplificato per la zecca vale, in generale, per ogni essere vivente: ognuno col 'suo' mondo (*Umwelt*), ritagliato come contesto delimitato dalle sue caratteristiche organiche, ivi comprese le corrispondenti azioni che è in grado di compiere (cfr. J. Von Uexkull e G. Kriszat, *Ambienti animali e ambienti umani. Una passeggiata in mondi sconosciuti e invisibili*, Quodlibet, Macerata 2010, originale 1934). L'emergenza di un sistema autopoietico comporta l'emergenza di un organismo vivente che interagisce dinamicamente (enattivamente) con il suo mondo, che a sua volta comporta relazioni significative entro i confini pertinenti ai suoi requisiti autopoietici. Ogni mondo è diverso da un altro, l'auto-organizzazione di ciascuno di essi manifesta specifiche relazioni funzionali costituite da peculiari relazioni di significato (per un approfondimento, cfr. F. Cimatti, *Filosofia dell'animalità*, Laterza, Bari 2013).

<sup>30</sup> Cfr. J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique, III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, PUF, Paris 1949; *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulation organiques et les processus cognitifs*, Gallimard, Paris 1967.

<sup>31</sup> Cfr. più avanti, nota 54. Cfr. anche i tormentati rapporti con i logici: *Traité de logique. Essai de logistique opératoire*, Colin, Paris 1949; *Réponse à M.E.W. Beth*, in *Methodos*, n. 11, 1951, pp. 243-4.

<sup>32</sup> G. Bocchi e M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985; *L'epistemologia genetica e il pensiero evoluzionista*, in Ceruti, M., *Evoluzione e conoscenza*, Lubrina, Bergamo 1992, pp. 21-46.

<sup>33</sup> Cfr. L. Damiano, *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*, Mondadori, Milano 2009.

soggetto: una ‘correzione’ cercata, non forzosamente obbligata, che costringe l’attore a tentare la ‘viabilità’ delle sue costruzioni e lo vincola ad intrattenere ‘relazioni di convenienza’ con altri attori e/o con i loro sostituti oggettuali<sup>34</sup>. Il soggetto dell’Enattivismo – invece, come è ben chiarito dall’accento posto sull’azione (*enaction*) – si presenta come ‘eroico’, e per quanto costretto a provare e riprovare, procede imperterrito come il mitico Prometeo. E mentre il Costruzionismo concepisce la conoscenza come uno scambio collocato sulla “terra di mezzo”, l’Enattivismo mette in luce il protagonismo dell’attore e la sua iniziativa. Col rischio di lasciare in ombra non solo il ruolo altrettanto costituente – pur secondo le modalità del condizionamento, ‘passivo’ in diversa misura, tra barriere, ostacoli e resistenze – della realtà, ma finanche la presenza stessa del mondo reale e la possibilità di comunicazione con altri soggetti. Donde le critiche di psicologismo e solipsismo e le reazioni opposte dai “realisti”<sup>35</sup>.

E tuttavia, non è meno certo che – nella visione fenomenologica propugnata da Husserl – l’intersoggettività è vissuta ed emerge, comunque ed imprescindibilmente, dall’esperienza di un soggetto<sup>36</sup>. E ben si comprende come la fenomenologia abbia potuto essere ricondotta all’esistenzialismo, non solo filosofico ma letterario, di precursori e succedanei, scrittori capaci di esprimere plasticamente la soggettività incomunicabile, da Franz Kafka ad Albert Camus, da Jean Paul Sartre a William Joyce. L’una e l’altro da considerare monumenti dedicati al soggetto ed alla sua autocentratura.

Quanto detto non concerne soltanto il pensiero di Husserl, ma l’intero progetto – annunciato da Varela – di “naturalizzare la fenomenologia”<sup>37</sup>. Quando si tratta di definire quali siano i requisiti per definire un “agente cognitivo”, nessuno dei 5 items ritenuti necessari fa riferimento all’intersoggettività<sup>38</sup>. Soltanto a margine di questa definizione, lo stesso

<sup>34</sup> E. von Glaserfeld, *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?*, in *Revue des Sciences de l’éducation*, 1, 1994, pp. 21-27; A. Morf, *Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d’un aménagement conceptuel*, in *Revue des Sciences de l’éducation*, 1, 1994, pp. 29-40; F. Ruel, *A propos du constructivisme*, in M. Larochelle et J. Desautels, *Autour de l’idée de science. Itinéraires cognitifs d’étudiants et d’étudiantes*, Presses de l’Université Laval et De Boeck-Wesmael, Québec-Bruxelles 1992, pp. 18-32.

<sup>35</sup> Per il cosiddetto “Neo-Realismo”, cfr. M. Ferraris, *La realtà esterna*, Bompiani, Milano 2001 e *Manifesto del Nuovo Realismo*, Laterza, Bari 2012.

<sup>36</sup> Cfr. M. Smargiassi, *Solipsismo e intersoggettività nella fenomenologia trascendentale di Edmund Husserl*, in *Dialegesthai*, anno 11, luglio 2009, <http://mondodomani.org/dialegesthai>.

<sup>37</sup> Cfr. J. Petitot, F.J. Varela, B. Pachoud, and J.-M. Roy, *Naturalizing phenomenology. Issues in contemporary phenomenology and cognitive sciences*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1999.

<sup>38</sup> Cfr. S. Torrance, T. Froese, *An Inter-Enactive Approach to Agency, Participatory Sense-Making, Dynamics and Sociality*, in *Human Mente*, n. 15, 2011, pp. 21-53.

proponente aggiunge che «nessun genere di agentività (*agency*) può essere compresa separatamente dalla comprensione della natura delle interazioni che intercorrono fra agenti diversi»<sup>39</sup>. In definitiva, le interazioni sociali costituiscono un caso speciale di enazione soggettiva, quella che si compie all'interno di una coppia di agenti incorporati<sup>40</sup>.

Che si tratti di un problema di struttura è dimostrato dallo sforzo profuso – a partire dallo stesso Husserl, soprattutto nelle sue ultime opere<sup>41</sup> – per rigettare le critiche rendendo esplicite le interconnessioni con l'esterno, perlomeno con gli altri soggetti. Con la conseguenza, per un verso, di attestare l'esistenza di un problema interno da risolvere, dall'altro, di accreditare – proprio insistendo – la plausibilità delle obiezioni. Non conta molto – come hanno fatto notare di recente alcuni studiosi del pensiero di Husserl – che il nostro filosofo fin dall'inizio – ovvero prima di ogni critica esterna – avesse già posto indipendentemente il problema della relazione fra soggetti<sup>42</sup>.

È vero che Husserl utilizzò il termine «intersoggettività» per affermare che ogni “oggettività” altro non è che una intersoggettività costituita nel quadro di una comunità storicamente situata. E che, in generale, i nostri gesti, il nostro linguaggio, il senso di sé e del mondo di cui disponiamo dipende da una rete di relazioni intersoggettive. Quel che rende il comportamento degli altri agenti intelligibile al soggetto è il fatto che fin dall'inizio il corpo degli altri è percepito non come un oggetto materiale (*Körper*) bensì come qualcosa di vivo (*Leib*), qualcosa di analogo al proprio corpo in azione. Da quel momento in poi il mondo vitale (*Lebenswelt*) del soggetto è abitato da oggetti viventi – riconosciuti come persone simili a se stesso – in virtù di una dotazione originaria che opera alla stregua di una percezione per analogia: l'**empatia** (*Einfühlung*).

Siamo dinanzi ad un concetto-chiave della Fenomenologia, anche se all'epoca il termine ha già una più che secolare vicenda alle spalle, tra filosofia morale, estetica e psicologia<sup>43</sup>, trasferito nel campo dell'intersoggettività da Theodor Lipps e intesa come “imitazione interna” dei movimenti percepiti

<sup>39</sup> Per “agentività” si intende la capacità di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà con la consapevolezza di esercitare un potere causale su di essa (cfr. M. Balconi, *Far capitare le cose. Pensiero e azione nelle neuroscienze cognitive*, Il Mulino, Bologna 2012, Introduzione, p. 7).

<sup>40</sup> Cfr. T. Fuchs, H. De Jaegher, *Non-Rerepresentational intersubjectivity*, In T. Fuchs, H. C. Sattel, P. Henningsen, eds., *The Embodied Self: Dimension, Coherence and Disorders*, Schattauer, Stuttgart 2010.

<sup>41</sup> E. Husserl, *Idee...*, *op. cit.*, II; *Meditazioni cartesiane*, *op. cit.*

<sup>42</sup> Cfr. D. Zahavi, *Husserl's phenomenology*, Stanford University Press, Stanford (CA) 2003 e *Subjectivity and selfhood: Investigating the first person perspective*, MIT Press, Cambridge (MA) 2005; D. Welton, *The other Husserl: the horizons of transcendental phenomenology*, Indiana University Press, Bloomington (IN) 2000 e *The new Husserl: A critical reader*, ibidem 2003.

<sup>43</sup> V. Gallese, *The Roots...*, *op. cit.*, pp. 175-177.

presso gli altri<sup>44</sup>. Per l'ultimo Husserl, l'empatia consiste in un processo immediato di 'parificazione' con l'altro che fin dalle origini fa della soggettività una intersoggettività. In questi ultimi anni è stato Vittorio Gallese a portare l'attenzione sull'empatia, riconoscendone le radici nei "neuroni-specchio" scoperti dal Gruppo di Parma<sup>45</sup>, giungendo fino a proporre un modello neuro-fenomenologico della intersoggettività<sup>46</sup>.

In questo modo, la giustificazione dell'intersoggettività è diventata – di necessità – la ricerca di come sia possibile quella che Lipps chiama "imitazione interna", ovvero la capacità di produrre – da parte del soggetto – l'esperienza degli altri soggetti nella dinamica delle interazioni sociali. Non alla maniera oggettivista, come un processo di rappresentazione condivisa di oggetti culturali già dati, ma come una "agentività" congiunta di attori diversi in relazione fra loro<sup>47</sup>. Di qui il ricorso ad un settore recente degli studi cognitivi riguardanti la "Teoria della Mente" e, ancora più prossimo, la "Teoria della Simulazione Mentale".

Si tratta di due approcci entrambi accomunati dalla ricerca sulla capacità degli esseri umani di individuare gli stati mentali altrui. La prima, che si può considerare tradizionale, ben consolidata ed egemone, attribuisce questa competenza all'esistenza – presso ciascun individuo – di un capitale di conoscenze relative agli stati mentali – quali emozioni, desideri, credenze... – organizzato come una teoria, acquisito per esperienza o innato. Una sorta di attitudine spontanea, una "psicologia del senso comune", ingenua o 'popolare', in grado di fare ricorso, il più delle volte in modo inconsapevole, ad un sistema di principi, regole, criteri interpretativi per prevedere i comportamenti delle altre persone<sup>48</sup>.

La Teoria della Simulazione Mentale prende in riferimento la medesima dotazione naturale, ma la spiega diversamente come capacità di mettersi nei panni degli altri: una "mente mimetica", che assolve le stesse funzioni attestate dalla Teoria della Mente, ma secondo procedure che consistono nella costruzione di modelli della mente degli altri per immedesimazione, mettendosi cioè nei loro panni<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> Sulle tesi psicologiche sull'estetica dell'Autore, cfr. il saggio di M.R. De Rosa, *Theodor Lipps. Estetica e critica delle arti*, Guida, Napoli 1990.

<sup>45</sup> V. Gallese, *The roots...*, *op. cit.*

<sup>46</sup> V. Gallese, *La molteplice natura...*, *op. cit.*

<sup>47</sup> Cfr. C. Baerfeldt, T. Verheggen, *Enactivism and the experimental reality of culture: Rethinking the epistemological basis of cultural psychology*, in *Culture & Psychology*, n. 2, 1999, pp. 183-206.

<sup>48</sup> Cfr. G. Romano, *La mente mimetica. Riflessioni e prospettive sulla teoria della Simulazione Mentale*, Edizioni dell'Università, Siena s.d.

<sup>49</sup> G. Romano, *La mente...*, *op. cit.*, p. 9.

I due orientamenti sono antagonisti, anzi duramente polemici fra di loro, ma hanno un altro aspetto in comune: l'intento di superare il paradigma soggettivista – quello proprio alla fenomenologia ed all'Enattivismo che abbiamo esaminato – che sostiene la tendenziale autonomia dei contenuti mentali rispetto alla realtà extramentale e il primato epistemico della prima persona, per affermare uno spazio epistemico intersoggettivo, accanto, ma non riducibile allo spazio epistemico soggettivo<sup>50</sup>.

Quale che sia la valutazione di merito sul dibattito – sicuramente interessante – fra le scuole di pensiero impegnate a spiegare la straordinaria competenza umana ad 'entrare nella testa' dei propri simili (ma anche ad antropologizzare il comportamento degli animali e finanche a proiettarsi nei vegetali, negli oggetti naturali e negli artefatti), non è possibile sfuggire all'interrogativo: con queste risposte – preventive e/o reattive – alle critiche di soggettivismo e solipsismo, il primato del soggetto viene affermato e confermato, oppure si trascorre – indebitamente – ad una concezione diversa, se non opposta, che mette alla base – piuttosto che l'azione – l'imitazione? Non stiamo forse trasferendoci nella prospettiva della conoscenza come "copia" – *mimesi* – della realtà? Oppure si tratta più banalmente di teorie 'ad hoc' – alla stregua della ghiandola pineale di Cartesio – che si aggiungono – come aggiustamenti parassiti – all'assunto della soggettività senza per nulla scalzarlo? I soggetti interazione restano – come è stato detto scenograficamente – «unità in dialogo»<sup>51</sup>, oppure stiamo travalicando il versante dell'epistemologia dell'azione scivolando – invece e magari implicitamente – verso una epistemologia della percezione? Di remote e nobili origini, filone perenne del pensiero occidentale?<sup>52</sup>

Temo che l'interrogativo sia legittimo e che valga la pena di richiamare un episodio significativo della discussione tra Jean Piaget e Jerome S. Bruner a riguardo della medesima accusa di "solipsismo". Lasciamo da parte la cronaca dell'incontro e delle circostanze storiche delle convergenze e divergenze fra i due studiosi dell'infanzia, se non per annotare che siamo in una fase di svolta anti-attivista della ricerca didattica, a cavallo fra i '50 e i '60<sup>53</sup>. E concentriamoci sul punto critico che riguarda la concezione dello sviluppo mentale.

Bruner, da psicologo interessato all'istruzione ed alla cultura, non riesce ad accettare l'immagine di bambino accreditata dal Ginevrino e giustifica così il suo dissenso: *Trovandosi virtualmente solo, (...) inizia il suo viaggio dominato dall'egocentrismo e deve attribuire al mondo proprietà che finirà col*

<sup>50</sup> Cfr. G. Romano, *La mente...*, *op. cit.*

<sup>51</sup> Cfr. L. Damiano, *Unità...*, *op. cit.*

<sup>52</sup> Cfr. G. Romano, *La mente...*, *op. cit.*

<sup>53</sup> Cfr. *infra*, nota 4.

*condividere con altri. (...) Con una cocciutaggine tutta sua, Piaget ha respinto l'idea che esista una realtà psicologica legata alla cultura, in un qualche "Mondo Tre" alla Popper, che possa essere interiorizzata o fungere da anticipazione per la mente. Per Piaget la conoscenza è sempre un'invenzione e le forme dell'invenzione non comprendono l'acquisizione di rappresentazioni della cultura che siano state immagazzinate per poi pervenire alla conoscenza tramite la loro ricostruzione»<sup>54</sup>.*

È scoperta l'accusa di «solipsismo» che porterà, insieme ad altre divergenze, lo psicologo statunitense ad uscire dall'orbita ginevrina e – nonostante la guerra fredda – a farsi attrarre da quella russa – Vygotskij in particolare. Per Bruner «*la crescita implica non tanto una serie di stadi, quanto invece un processo di padroneggiamento successivo delle tre forme di rappresentazione, accompagnato dalla parziale traduzione di ciascuna di esse nelle altre*»<sup>55</sup>. Le "tre forme" sono la rappresentazione prassica, che caratterizza il modo di sapere del bambino piccolo, la rappresentazione iconica e quindi la rappresentazione simbolica. Sempre, e comunque, "rappresentazione".

La leva dello sviluppo è costituita, dunque, dalle immagini. Sono queste che, tradotte in simboli e trascese nel linguaggio, consentono di raggiungere la piena maturità del pensiero formale. Ed è sulla centralità delle immagini nella costruzione della conoscenza che Piaget non può essere d'accordo: ecco come riassume e discute la teoria di Bruner: «*Le tesi che mi vengono opposte sono semplici, anzi, secondo me, troppo semplici: il pensiero consiste nel costruire immagini dell'oggetto e nel dirigere o organizzare queste immagini grazie ai segni verbali, il linguaggio stesso costituendo una descrizione adeguata delle cose: l'attività del soggetto non consiste così che nel costruirsi delle rappresentazioni fedeli del reale (...), (mentre io) sostengo che, per assimilare quel che gli viene insegnato, il bambino ha bisogno di strutture che egli costruisce mediante la sua propria attività (sottolineatura mia)*»<sup>56</sup>. Non si può dire che Piaget non abbia ben compreso il pensiero di Bruner. Accenniamo, *en passant*, ad alcune battute pungenti di Piaget sui «grandi Paesi» che si proporrebbero di «trasformare» il mondo insegnando ai bambini a farsi delle «immagini» adeguate ed un «linguaggio» conforme<sup>57</sup>. Egli individua il problema di fondo nella concezione dell'uomo: «*prendere sul serio le operazioni e le strutture operatorie consiste nel credere che il soggetto possa trasformare il reale, mentre il primato delle immagini e del linguaggio*

<sup>54</sup> J.S. Bruner, *Autobiografia...*, op. cit., pp. 148-149.

<sup>55</sup> J.S. Bruner, *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma 1976, p. 444.

<sup>56</sup> J. Piaget, *Autobiographie*, in Cahiers Vilfredo Pareto, Revue européenne des sciences sociales, n. 14, pp. 1-43 (trad italiana in Aa.Vv., *Jean Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 177).

<sup>57</sup> È quella che Piaget, motteggiando, chiama «*la question américaine*», *ibidem*.

*conduce ad un modello fondamentale conservatore dell'intelligenza e dell'uomo»<sup>58</sup>.*

La questione, come si vede, è epistemologica. Una epistemologia è necessaria, continua Piaget rivolgendosi al Bruner, perché – anche quando non la si manifesti *apertis verbis* – essa è comunque presupposta da qualsiasi disciplina: «*ignorare le soluzioni epistemologiche possibili non significa affatto proteggersi contro qualsiasi epistemologia, ma semplicemente scegliere la soluzione del senso comune, col suo realismo ingenuo...*»<sup>59</sup>. E prosegue: «*se ci si ferma ad una psicologia statica limitata all'adulto, o a tale o tal altra fase dell'evoluzione, è facile stabilire delle frontiere tra questa psicologia e l'epistemologia. Ma appena ci si prova a spiegare, come è sempre stato il mio scopo costante, le condotte ed i meccanismi mentali mediante il loro sviluppo, e soprattutto mediante la loro stessa formazione, ci si trova, soltanto per questo fatto, in presenza della necessità continua ed assoluta di decidere quello che, in questa formazione, dipende dall'oggetto, dipende dalle attività del soggetto o dipende dalle interazioni tra i due e sotto quali forme: ma questi, piaccia o non piaccia, sono problemi epistemologici, e se non si vuole lavorare come ciechi e rimanere debitori di epistemologie ingenuie, il primo dovere degli psicologi genetici è quello di informarsi sulle soluzioni epistemologiche e di controllarle grazie ai fatti che è possibile raccogliere»<sup>60</sup>.*

Dopo questa ammonizione da filosofo europeo a psicologo americano, Piaget viene al punto: il ruolo dell'azione e delle operazioni rispetto a quello della percezione e dell'imitazione nella conoscenza. Nel linguaggio piagetiano, si tratta della differenza tra strutture logiche e strutture infralogiche<sup>61</sup>.

Non staremo a seguire le argomentazioni che Piaget svolge ricorrendo alle sue famose prove di 'conservazione' della sostanza, del peso e del volume: una volta chiarita la differenza tra i due tipi di strutture, passa a segnalare la priorità delle strutture logiche, derivate dall'azione, e il loro primato funzionale rispetto alle strutture infralogiche, derivate dalla percezione. Va sottolineato che la necessità logica anticipa evolutivamente quella fisico-percettiva, e questo dipende dal fatto che la percezione inganna<sup>62</sup>. Le ragioni epistemologiche in gioco sono ben importanti: battere in breccia le epistemologie empiriste, quelle che vedono la

<sup>58</sup> *Ibidem*.

<sup>59</sup> *Ibid.*, pp. 181-2.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> Per farsi intendere concretamente, riferisce di un episodio raccontatogli da un suo amico matematico a proposito della sua scoperta infantile dei numeri: cfr. *Ibid.*, pp. 193-4. Curiosità: anche Husserl, quando ancora si occupava di aritmetica, era arrivato a concludere che l'origine del numero andava trovata nell'azione di contare: *Filosofia dell'aritmetica...*, *op. cit.*

<sup>62</sup> J. Piaget, *Les mécanismes perceptifs. Modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence*, PUF, Paris 1961.

conoscenza come copia della realtà. Piaget non demorde mai dal suo itinerario verso un'epistemologia interazionista, che – attraverso l'azione – salvi e presidi il ruolo del soggetto nella conoscenza. Ed è questo il messaggio a Bruner, ed alla psicologia degli USA, ivi compresa quella comportamentista: attenzione al soggetto, che è tutt'altro che molle cera rispetto alle pressioni esterne.

### La Sindrome dello Specchio

Compare regolarmente in ambito positivista, ma anche nei luoghi teoreticamente più lontani ed addirittura opposti, considerati immuni. La sua base epistemica – ce lo ha ricordato il Piaget – è l'*empirismo*: la concezione della conoscenza come percezione, copia della realtà e astrazione. La sua risorsa principale è la *causazione*, un tipo di spiegazione semplice, lineare ed elegante. E pertanto molto seducente, nella vaghezza della vita quotidiana e per il rigore della ricerca scientifica. Di recente ha trovato un terreno fecondo presso le neuro-scienze con la rivelazione – appunto – dei “*neuroni-specchio*”. Nella ricerca didattica trova la sua roccaforte nei modelli *Process-Product*. Si manifesta sempre – anche nei modelli *Process-Process* – come un'illusione ottica che sovrappone l'Insegnamento all'Apprendimento.

Per venire alle categorie messe a tema di questo numero monografico –«*Attunement*», come «*Alignment*» e «*Co-Activité*» – ne sono state contagiate: difatti, pur emergendo in un ambito come l'*Enattivismo* – che fa del soggetto il suo caposaldo e dell'azione la fonte della conoscenza – ribaltano il *locus of control* dal soggetto che apprende presso il soggetto che insegna, ovvero sul versante esterno. A chi tocca, infatti, manovrare l'Attunement, commisurare l'Alignment e guidare la Co-Actività, se non all'insegnante? Ovviamente ad un insegnante che ben padroneggi i modi dell'apprendimento dell'alunno, al punto di riuscire a coordinarsi in trasparenza con la sua *agency*. Secondo la massima russoiana «*Discat a Pueri Magister*», il principio-guida che mira a fare dell'Emilio – sottratto al suo ambiente e in pieno universo concentrazionario 'naturale' – una copia del suo onnipotente – e pertanto nascosto – istitutore... Non il *Walden* del filosofo credente Henry Thoreau (1854), ma il *Walden 2* di Burrus Skinner (1948), psicologo comportamentista<sup>63</sup>.

Bisogna tener presente che Apprendimento e Insegnamento si prestano da sempre a confondersi fra di loro per ragioni connesse al vocabolario stesso: al termine francese «*apprendre*» corrisponde sia il significato di “*apprendere*

<sup>63</sup> H.D. Thoreau, *Walden, ovvero la vita nei boschi*, Rizzoli, Milano 1988 (orig. inglese, 1854); B.F. Skinner, *Walden Due. Utopia per una nuova società*, La Nuova Italia, Firenze 1975 (orig. inglese, 1948).

*qualcosa*” che quello di “*insegnare qualcosa a qualcuno*”. Analogamente si dica di alcuni dialetti italiani del meridione, dove abitualmente si usa la forma riflessiva «*mi sono imparato*» (per dire l'apprendere) che quella attiva «*ti ho imparato*» (per dire l'insegnare). Eppure, sul piano fenomenico, sappiamo bene come non basti che si dia l'insegnamento perché si ottenga l'apprendimento; non solo, ma l'apprendimento si può realizzare anche in assenza di insegnamento: quanti sono gli apprendimenti, anche importanti, per i quali non abbiamo avuto bisogno dell'aiuto di nessuno? Lungo questa linea argomentativa, si danno differenze evidenti fra i due processi: l'apprendimento e l'insegnamento sono azioni di soggetti diversi, non solo in senso di identità individuali, ma anche sul piano dei ruoli istituzionali (e, se vogliamo, pure di spazi – cattedra, lavagna, banco... – e tempi funzionali, come lezioni, esercizi, compiti domestici...). E non c'è teoria al proposito che – con la forza dell'enattivismo – abbia sottolineato la titolarità del soggetto in relazione ai processi di apprendimento. A livello di analisi linguistica è stato il filosofo Gary Fenstermacher a cercare una spiegazione plausibile per questa confusione indebita<sup>64</sup>. E tuttavia, per quanto comprensibile, la loro sovrapposizione non può essere legittimata.

Ho ricostruito a più riprese, da versanti diversi, la fallacia di questa sconcertante inteferenza<sup>65</sup>, e pertanto mi esento dal richiamarla pur sommariamente. Mi limiterò a richiamare – a titolo emblematico – l'itinerario di uno dei maggiori studiosi di Psicologia dell'educazione, decano dei ricercatori statunitensi per vent'anni animatore dell'AERA (l'associazione statunitense che all'epoca produceva oltre il 90% della ricerca in campo educativo). Nate Gage – al termine di una biografia scientifica di pubblicazioni rivolte a spiegare l'apprendimento – dedica il suo ultimo lavoro all'insegnamento<sup>66</sup>, dichiarandolo il 'figliastro' trascurato della ricerca psicologica, colpevole di una «*Mirror Image*». Appunto.

Merita una sottolineatura il dato che Gage confessi lealmente che aveva preso coscienza della sua sindrome speculare facendo l'insegnante, al quale i suoi studenti – quando lui, con l'adorata moglie Maggie, li invitava a intrattenersi con vino, formaggio e conversazione. Già nel 1964 così confessava lealmente il fraintendimento: «... *ciò che noi conosciamo dell'apprendimento è inadeguato per dirci come ci dobbiamo comportare per insegnare. Tale insufficienza è, in tutta evidenza, presente nei nostri corsi e nei manuali di*

<sup>64</sup> Cfr. G. Fenstermacher, *Philosophy of research on teaching. Three aspects*, in M.C. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching 3*, Macmillan, New York 1987, pp. 37-49.

<sup>65</sup> Cfr. E. Damiano, *La «Nuova Alleanza». Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006; *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Angeli, Milano 2007.

<sup>66</sup> N.L. Gage, *A conception of Teaching*, Springer, London 2009.

*psicologia dell'educazione. L'insopprimibile domanda degli studenti dei corsi di psicologia dell'educazione è: "Come devo fare per insegnare?" Malgrado essi possano inferire una risposta parziale basandosi sul modo in cui l'alunno apprende, gli studenti non possono comunque trovare una risposta completa a questo problema. Una buona parte di ciò che gli insegnanti devono conoscere a riguardo dell'insegnamento non discende affatto direttamente dalla conoscenza dei processi d'apprendimento. La loro conoscenza dev'essere acquisita direttamente piuttosto che per inferenza. L'agricoltore, oltre le nozioni che possiede sulla crescita delle piante, deve saperne molto di più a proposito del suo mestiere. I meccanici, a prescindere dalle conoscenze sul funzionamento delle macchine-utensili, devono anche saperne di più sul loro lavoro. I medici, al di là delle conoscenze sul funzionamento del corpo, anche loro devono sapere ben altro circa la loro professione. Così gli insegnanti, insieme alle conoscenze che ricevono sull'apprendimento di un alunno, sono tenuti a conoscere altro per la loro professione. In effetti, gli insegnanti devono sapere come manovrare le variabili indipendenti, soprattutto i loro comportamenti, che determinano l'apprendimento. E una tale conoscenza non può provenire automaticamente dalla conoscenza dei processi di apprendimento<sup>67</sup>.*

Una presa di coscienza che merita una generalizzazione: quanto detto per Apprendimento e Insegnamento vale non solo in medicina – dove l'anatomia e la fisiologia non possono coprire la chirurgia e la clinica – ma anche per la navigazione rispetto alla dinamica dei liquidi e per l'architettura rispetto alla conoscenza dei materiali. La pratica ha spesso anticipato la teoria, e il più delle volte non ne ha avuto bisogno per realizzare opere e scoperte pur straordinarie. Ed è comunque la teoria a derivare, storicamente e geneticamente, dalla pratica. Ancora oggi, in alcuni ambiti innovativi, come l'informatica e l'aeronautica, quando la scienza ha preso il sopravvento sulla tecnica<sup>68</sup>.

Per rientrare nell'ambito che qui ci tocca, nel contesto di riflessione su una "didattica enattiva", non è sufficiente prendere coscienza della «sindrome dello specchio» e pertanto distinguere nettamente fra l'oggetto-apprendimento e l'oggetto-insegnamento. In coerenza con l'ispirazione fenomenologica del paradigma emergente, occorre cercare comunque il soggetto di riferimento. Che nel nostro caso c'è, in misura oltremodo numerosa e attiva: **l'insegnante**.

<sup>67</sup> N.L. Gage, *Theories of Teaching*, in Hilgard E.R., ed., *Theories of learning and Instruction, The Sixty-Third Yearbook of the NSSE, part I*, The University of Chicago Press, Chicago 1964, pp. 273.

<sup>68</sup> Cfr. G. Delbos et P. Jorion, *La transmission des savoirs*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 1984 ; B. Latour, *La science en action*, La Découverte, Paris 1989; *Nous n'avons jamais été modernes, ibidem*, 1991; P. Rossi, *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Bari 2000.

Difatti, fu proprio ispirandosi alla fenomenologia trascendentale di Husserl, che Berger e Luckman<sup>69</sup> cominciarono a parlare – a proposito dell’insegnante inteso come “soggetto conoscente mediante l’azione” – di conoscenze di base, pre-riflessive e precostituite che operano come parametri mediante i quali il soggetto, fin dall’infanzia, classifica, ordina e oggettiva il mondo che viene esplorando. Sulla medesima lunghezza d’onda, Alfred Schutz<sup>70</sup> parla di una ‘riserva’ (*stock*) di categorie cognitive e linguistiche che operano come un codice capace di integrare le esperienze quotidiane. E Antony Giddens<sup>71</sup> identifica i processi di strutturazione della realtà a partire da ‘competenze’ originarie che danno forma alla coscienza pratica degli attori sociali. Anche gli etnometodologi<sup>72</sup> colgono all’opera delle regole pre-riflessive che orientano gli scambi e le interazioni quotidiane. In seguito, tutta la letteratura cognitivista parlerà di conoscenze originarie immagazzinate nella memoria a lungo termine sotto forma di figure e di schemi ordinatori, mentre altri adotteranno termini quali ‘credenze’, ‘preconcezioni’, ‘teorie implicite’ e così via. Tutti questi approcci sembrano condividere l’idea di cognizioni stratificate a più livelli, che si manifestano in superficie come un repertorio di «savoir faire» estremamente ricco, variegato, adattivo, e che presuppone l’esistenza di un sistema sottostante di risorse cognitive (appunto *schemi*, *habitus*, *categorie*, *credenze*...) incorporate nelle azioni osservabili. Tali saperi, anche se al loro proposito si parla di «competenze», non sono considerati innati, bensì costituiscono essi stessi il frutto più consolidato e profondo dei processi di interazione, sui quali sono impresse le tracce dei mondi che i soggetti hanno edificato, e mediante i quali hanno costruito la loro identità personale e sociale.

Come si può notare, siamo nel pieno della temperie costruzionista degli anni ’80. Per quanto concerne in particolare l’insegnamento, gli studi riguardanti le biografie professionali risalgono agli stessi anni ’80, mentre solo nel decennio successivo si è estesa l’attenzione alle ‘storie di vita’ pre-professionali e comunque extra-professionali, scoprendone tutto l’interesse ai fini della comprensione dell’azione d’insegnare e della sua pregnanza cognitiva e, prima ancora, strategica. Sulla base di queste indagini, oggi sappiamo che le pratiche didattiche mettono in gioco conoscenze remote, acquisite lungo la vicenda esperienziale precedente l’ingresso dei soggetti nell’università e soprattutto nell’esercizio diretto del lavoro di aula e di scuola. Con una nota illuminante:

<sup>69</sup> P.L. Berger et T. Luckman, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klinksieck, Paris 1986.

<sup>70</sup> A. Shutz, *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*, Méridiens-Klinksieck, Paris 1987.

<sup>71</sup> A. Giddens, *La construction de la société. Eléments de la théorie de la structuration*, PUF, Paris 1987.

<sup>72</sup> A. Coulon, *Ethnométhodologie en éducation*, PUF, Paris 1993.

una sorprendente continuità, più che rottura, tra le acquisizioni professionali e quelle anteriori, che mostrano – soprattutto quelle più ‘primitive’ (famiglia e ambiente d’origine) – una straordinaria persistenza, anche quando si presentano in conflitto fra di loro<sup>73</sup>. L’incidenza maggiore delle «competenze» pre-professionali si manifesta a proposito delle relazioni con gli alunni e con i colleghi, che sono quelle principali per denotare le caratteristiche tipiche dello ‘stile’ professionale. Sarebbe come se quei dati originari costituissero una sorta di materia prima che viene utilizzata e riattualizzata nell’intero corso della vita professionale.

Il ricercatore viene a trovarsi di fronte ad un capitale che non è un «sistema cognitivo» avulso né dal contesto d’azione nel quale si è costruito, né dalle vicende pre-professionali che lo precedono<sup>74</sup>. Non un ‘sapere-oggettivato’, bensì un sapere pragmatico, sociale ed esistenziale:

- a) pragmatico perché intimamente connesso al suo lavoro ed alla sua condizione di persona al lavoro. Sono dei saperi dipendenti dai compiti che l’insegnante deve assolvere e che attraverso l’esecuzione di questi compiti è stato mobilitato, acquisito, adattato, creato. Un sapere *embedded* nell’azione. Un sapere fatto di schemi, regole, criteri, tattiche e *routines*... Tutte caratteristiche che si spiegano in base alla necessità di misurarsi con le situazioni di lavoro, con i problemi che si pongono nell’azione quotidiana ed alla necessità di affrontarli con successo o almeno senza gravi danni. Un sapere “incarnato” e “viabile”;
- b) sociale perché i suoi fondamenti sono plurali, emergenti da mondi differenziati – la famiglia, la scuola, l’università... – acquisiti secondo i modi di stagioni diverse: il tempo dell’infanzia, della scuola, della formazione accademica, dell’ingresso nel mondo del lavoro, degli svolgimenti della carriera;

<sup>73</sup> D. Raymond, R.L. Butt et R. Yamagishi., *Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique*, dans Cl. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, dirs., *Le savoir des enseignants: unité et diversité*, Logiques, Montréal 1993, pp. 137-168; K. Carter and W. Doyle, *Preconception in learning to teach*, in *Educational Forum*, n. 59, 1995, pp. 186-195; Cl. Lessard et M. Tardif, *La profession enseignant en Québec (1945-1990). Histoire, système et structure*, Presses de l’Université de Montréal, Montréal 1996; *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck, Bruxelles 1999; D. Raymond, *Préconceptions des étudiants-maîtres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques*, Communication au Congrès annuel de l’ACFAS, 11-12 mai, Université Laval, Québec 1998; *En formation à l’enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire*, Communication au Symposium international du REF, octobre, Toulouse 1998.

<sup>74</sup> Per una rassegna dedicata a queste indagini, cfr. M. Tardif, D. Raymond, J. Mukamurera, Cl. Lessard, *Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement*, in C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker, dirs., *Le temps en éducation. Regards multiples*, Presses de l’Université du Québec, Sainte-Foy 2001, pp. 317-349.

c) esistenziale nel senso che l'insegnante non pensa soltanto 'con la testa', bensì con tutta la sua vita. Per cogliere questo sapere, bisogna superare l'epistemologia che distingue il soggetto dall'oggetto; l'insegnante non è il 'soggetto epistemico' della tradizione razionalista. Il riferimento pertinente è – fenomenologicamente – quello dell'«essere-al-mondo», di una persona integrale col suo corpo, le sue emozioni, il suo linguaggio, gli scambi con gli altri e col sé. Un sapere impregnato di affettività, che è tutt'uno con le proprie vicende personali, cioè famigliari, professionali e sociali, un fondo di sedimenti che fanno da grammatica generativa nell'interpretazione degli eventi che lo investono e delle azioni mediante le quali edifica il séguito della sua biografia.

Per fare credito a questi apporti è necessario prendere le distanze da un remoto pregiudizio, quello che è stato esplicitato come «*Modello del Deficit*», il dogma secondo il quale, almeno dal Durkheim in poi, tutti i mali della scuola siano connaturati e ne vadano imputati gli insegnanti<sup>75</sup>. Ma è certo che è principalmente dalla fonte del soggetto/insegnante che l'Enattivismo dovrebbe alimentare la ricerca sull'insegnamento. Mentre il soggetto/alunno dovrebbe essere riconosciuto come fonte delle resistenze esterne – necessarie ma non sufficienti – che, opponendosi, sfidano l'agentività dell'insegnante e ne consentono lo sviluppo professionale<sup>76</sup>. In questo modo si riuscirebbe ad eludere il riduzionismo dettato dalla “Sindrome dello Specchio”.

### Verso un Nuovo Paradigma?

L'ambizione è indubbiamente una delle motivazioni della ricerca e pertanto non va scoraggiata. L'attesa dell'*Enaction* per divenire una teoria unificata delle Scienze Cognitive reintegrando corpo & mente è ben sostenuta dalla sovrabbondanza dei dati offerti dalla ricerca empirica e dall'abbattimento del 'mito' positivista della “oggettività”. E tuttavia, restano alcune aporie non ancora risolte proprio dall'enfasi posta sul soggetto. Ne citiamo almeno due: (a)

<sup>75</sup> F. Lantheaume, *De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant*, in «Le travail enseignant. Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier», numero monografico di Recherche et Formation, a cura di F. Lantheaume, n. 57, 2008, pp. 9-22; *Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat. Rendre visible le travail enseignant: questions de méthodes*, in Recherche et Formation, n. 57, 2008, pp. 89-102; (dir.), *Les enseignants de lycée professionnels face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, INRP, Lyon 2008; *L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petit bonheurs, souffrance*, in Education et société, n. 1, 2007, pp. 67-82.

<sup>76</sup> Cfr. V. Grion e A. Cook-Sather, eds., *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano 2013.

la legittimazione della portata feconda della *interazione sociale e culturale*, che a sua volta induce a rimettere in gioco (b) l'opzione fra una *epistemologia dell'azione* – come è sostenuta dall'Enaction – vs una *epistemologia della percezione*. Che viene fatta in qualche modo rientrare dalla finestra con la “*Teoria della Mente Mimetica*”, rimettendo in discussione la stessa solidità dell'agentività del soggetto.

Sempre al di là del soggetto, non bisogna trascurare l'impegno di render conto della 'realtà' non esauribile nella categoria del “mondo”: ovvero, l'Enaction, a tutt'oggi, consiste in una “*teoria della conoscenza*”, che lascia sullo sfondo – con i timori paventati della dissoluzione – una “*ontologia*”, che resta in buona misura da giustificare<sup>77</sup>.

Per quanto concerne il discorso della ricerca didattica, le aporie su indicate hanno implicazioni dirette sul superamento – che risulta mancato – della “*Sindrome dello Specchio*”, per la quale l'Insegnamento sembra poter essere dedotto dall'Apprendimento, rimettendo in gioco il paradigma ancora egemone – per la sua relativa 'semplicità' – del “Processo-Prodotto” e della causazione esterna dell'apprendimento. Anche qui si tratta di un ribaltamento. Mentre il recupero del punto di vista del soggetto-insegnante – connesso direttamente all'approccio enattivista – rischia di restare *a latere*, non integrato nel programma di una teoria unificata delle Didattica.

<sup>77</sup> Cfr. S. Vaselli, *Neo-Realismo*, in Portale Italiano di Filosofia Analitica, n. 7, gennaio 2013. Cfr. G. Galluzzo, *Breve storia dell'ontologia*, Carocci, Roma 2011.