

La pedagogia tra autonomia ed eteronomia: spunti di riflessione dalla teoria dei sistemi

INTRODUZIONE

Ciò che desidero fare con questo lavoro è dare un contributo all'attuale ricerca di uno statuto epistemologico per la pedagogia analizzando la dinamica dei processi così come essi si articolano all'interno del mondo della ricerca scientifica italiana in campo pedagogico.

L'obiettivo è quello di cogliere se esista una vitalità della pedagogia, derivante da almeno tre ordini di fattori: un suo dinamico articolarsi tra passato presente e futuro, senza tralasciare alcuna di queste dimensioni temporali; dalla apertura della pedagogia ai contesti sociali e culturali con i quali interagisce criticamente e, come conseguenza di queste attenzioni temporali e di contesto, dal suo interrogarsi su di un orizzonte di senso relativo alla propria identità.

Ritengo che la teoria dei sistemi offra spunti significativi per evidenziare il fenomeno a cui faccio riferimento, ritengo cioè che renda in qualche modo visibile ciò che non si evidenzia con facilità: il processo.

Nel corso dell'esperienza psicologico-clinica si assiste di frequente a questo tipo di lavoro: l'operatore riflette sui contenuti portati dal paziente, li elabora a livello di dinamica psichica e glieli restituisce. Questo lavoro contribuisce al processo di autoconoscenza della persona che parla di sé e i processi di introiezione e identificazione tramite i quali il paziente accoglie e metabolizza quanto detto dall'operatore contribuiscono a rafforzare e/o a costruire la sua identità.

Quale legittimazione altrimenti a parlare di temi di epistemologia per chi non appartiene dalla nascita alla filosofia, ma che da anni opera nei contesti che si occupano della evoluzione della persona attraverso la propria esperienza

esistenziale. Nessun intento pseudo diagnostico della dinamica di gruppo, quale forse potrebbe apparire ad uno sguardo “sospettoso”. Solo un apprezzamento del divenire ed una esplicitazione di questo.

Ma per fare una simile operazione è necessario fare riferimento ad alcuni spunti concettuali.

Si può dire che d'accordo con i principi della teoria dei sistemi mi propongo di andare alla ricerca di isomorfismi epistemologici tra quanto sta accadendo a livello di pedagogia italiana e il funzionamento dei sistemi complessi:

Dice Lorio: “Riferendosi alla teoria generale dei sistemi, è possibile compiere quello che nel campo scientifico risulta essere un procedimento fondamentale: effettuare generalizzazioni da un sistema all'altro basandosi su una qualche somiglianza notata tra i sistemi in questione. Una simile somiglianza è detta identità formale o isomorfismo (...) Strutture apparentemente diversissime possono eseguire processi simili e risultare talmente simili tra loro da poter essere descritte con precisione da uno stesso modello formale (...) Le equazioni differenziali che governano la diffusione nelle reazioni chimiche possono essere impiegate come modelli matematici per la frequenza dei divorzi; lo scoppio delle guerre nella storia segue con buona precisione la distribuzione di Poisson, una nota formula statistica”¹.

ALCUNI PRESUPPOSTI

Giuseppe Groppo introduce il discorso sulla epistemologia pedagogica nel modo seguente:

“L'epistemologia pedagogica è quella parte della riflessione e del discorso sulla educazione che affronta gruppi di problemi: a) se la pedagogia sia scienza e quale tipo di scienza; se sia scienza unica o il nome collettivo di una pluralità di scienze; b) nel secondo caso ricerca il fondamento epistemologico della loro collaborazione interdisciplinare”². Sulla nozione di

¹ C. Lorio, A. Picardi, *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento – Percorsi e modelli di psicoterapia sistemico relazionale*, Milano, Angeli, 2000, p. 113.

² G. Groppo, *Epistemologia pedagogica*, in J. M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA (a cura di): *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci, LAS, SEI, 1997, pp. 379-382.

scientificità non mi soffermo; ci sono interessanti contributi di autori diversi (Visalberghi, Izzo, Delle Fratte).

Quello che più interessa in questa sede è il discorso sulla interdisciplinarietà.

Sostiene ancora Groppo³ che il fondamento alla base delle scienze dell'educazione è un costrutto interdisciplinare in cui si ricorre ad una molteplicità di discipline per una conoscenza adeguata della realtà educativa e per la costruzione di programmazioni pedagogiche e didattiche corrette.

Il caso del quale desidero trattare è quello secondo il quale, come afferma Laudan⁴ le teorie scientifiche prodotte dalle varie scienze non operano mai da sole, ma sempre a gruppi, in cui si completano, si precisano, si sostengono a vicenda. Si tratta di teorie di scienze diverse che condividono una serie di assunti generali riguardanti la realtà oggetto d'indagine (il concetto di complessità e il concetto di sistema e di rapporti tra sistemi come possibile chiave di lettura ed interpretativa della complessità) e determinati principi metodologici per la soluzione di problemi che riguardano l'oggetto di ciascuna.

La teoria dei sistemi dando conto della complessità che caratterizza i sistemi viventi, presi singolarmente (come la complessità di una singola cellula), può anche dar conto delle relazioni che legano tra loro sistemi complessi altamente differenziati (come nell'ambito della psicodinamica delle relazioni, le relazioni tra individui all'interno di uno stesso sistema familiare).

Questo contributo si avvarrà inizialmente dell'ausilio della psicologia sociale per mostrare alcune caratteristiche che contraddistinguono i gruppi; della teoria dei sistemi in alcune sue formulazioni per mostrare in che modo avvengono e alcune conseguenze delle relazioni tra gruppi; e del contributo di Morin così stimolante per come è ricco di suggestioni e provocazioni che amplificano le conseguenze del concepire la realtà nella sua complessità.

DAL "GRUPPO" AL SISTEMA

Prima di entrare nel merito della teoria dei sistemi vorrei procedere attraverso un discorso di impostazione che partendo da

³ G. Groppo, *Interdisciplinarietà*, in J. M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), op. cit., pp. 548-549.

⁴ G. Groppo, voce *Epistemologia pedagogica*, cit., p. 381.

una visione generale del fenomeno in esame, passi attraverso una analisi più approfondita che metta in evidenza le caratteristiche proprie dell'oggetto che si intende prendere in considerazione. Ogni gruppo è costituito da individui, e questo vale anche per qualunque comunità scientifica. Ogni individuo all'interno di una comunità scientifica pensa, vive, comunica e mette una parte della propria vita in ciò che comunica, oppure si manifesta in qualche modo in quello che comunica: ci parla, e in qualche modo ci parla anche di sé.

Ogni comunità scientifica che riflette su di un tema, sente in qualche modo di appartenere ad un determinato gruppo o ad una determinata corrente o scuola di pensiero.

Ora ci dice la psicologia sociale, che i gruppi funzionano in qualche modo come gli esseri viventi, sembrano cioè avere comportamenti propri e un modo di pensare proprio che può andare in qualche modo al di là dei comportamenti dei singoli⁵.

Una definizione di Psicologia sociale riportata da Doise la delinea come “lo studio dei modi e delle forme dell'articolazione tra il mondo psichico e quello sociale”⁶ rapporti fra individui, fra individui e gruppi e fra gruppi.

L'oggetto di studio della psicologia sociale sta nel ricercare l'aspetto soggettivo di quanto accade a livello di realtà oggettiva, o per dirla con Moscovici “aggiungere un supplemento d'anima ai fenomeni sociali”⁷.

Un'altra importante considerazione è quella relativa, in questo caso, all'aspetto di proliferazione delle idee che non può essere espresso semplicemente come accumulazione di idee, ma rappresenta qualcosa di più e di diverso, deve cioè essere spiegato nei termini di “sviluppo sociale”, espressione che si riferisce al continuo intrecciarsi “dei piani e delle azioni degli esseri umani che agiscono in gruppo”⁸.

⁵ “Alla base del fatto che i gruppi hanno certe caratteristiche loro proprie, che sono differenti dalle caratteristiche dei loro sottogruppi o dei loro singoli membri, non vi sono considerazioni logiche superiori al fatto che le molecole hanno proprietà diverse da quelle degli atomi o degli ioni di cui esse sono composte. Nel campo sociale come in quello fisico le proprietà strutturali di una totalità dinamica sono diverse dalle proprietà strutturali delle sottoparti. Entrambe le serie di proprietà debbono essere oggetto di indagine” K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

⁶ G. Speltini, A. Polmonari, *I gruppi sociali*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 11.

⁷ *Ibidem*.

⁸ N. Elias, *Sport e aggressività*, Bologna, Il Mulino, 1989, p. 62.

In realtà, tutto ciò che viene descritto come processo sociale, con i suoi sviluppi e innovazioni, è il prodotto unico e originale dell'interdipendenza funzionale di individui e gruppi.

Sulla base di queste considerazioni la comunità dei pedagogisti può essere considerata come costituita da gruppi caratterizzati ideologicamente e da scuole di pensiero in modo anche molto preciso e "forte", con un bagaglio storico ed una tradizione di studi loro proprio, che oggi vanno alla ricerca di una possibile identità comune sulla base di un dialogo da instaurarsi con altre discipline di stessa matrice (come la filosofia) o di matrice differente (psicologia e sociologia).

Ora questa diversa appartenenza teorica e ideologica non rimane in qualche modo fine a se stessa o patrimonio di ogni singolo studioso, ma è soggetta ad uno sviluppo "sociale" (per continuare a servirci di questo vocabolario) inteso come piani ed azioni individuali che entrano in relazione tra loro all'interno del gruppo; inoltre per riprendere il pensiero di Laudan le teorie scientifiche prodotte dalle varie scienze non operano mai da sole, ma sempre a gruppi, in cui si completano, si precisano, si sostengono a vicenda, prendendo un assetto che potremmo definire "dinamico".

Questo assetto dinamico all'interno di un gruppo o di gruppi differenti è uno degli elementi che fanno sì che questo gruppo possa anche essere definito come "sistema" e abbia alcune delle caratteristiche che rivestono i sistemi viventi. Ricordo a questo proposito come una delle principali definizioni di sistema date dal suo massimo teorico L. von Bertalanffy lo descrive come "un complesso di elementi che stanno in interazione".

Ora, l'insieme dei pedagogisti si trova ad interagire in un contesto sociale che è costituito da una grande complessità; anzi, per dirla sempre con il linguaggio della teoria dei sistemi è esso stesso immerso in un "ambiente" di processi sociali che riguardano altri "gruppi" che si connotano a livello disciplinare di matrice affine o diversa...

Il "gruppo" dei pedagogisti così inteso, si relaziona con altri gruppi e sistemi complessi quali la "Scuola", lo "Stato", con l'Università, e con tutti i sistemi formativi la famiglia, la Chiesa e le chiese, associazioni sportive, partiti, sindacati, associazioni, imprese, mass media e tutte quelle organizzazioni che hanno in modi diversi una funzione educativa.

L'ambiente esterno al sistema formativo si può considerare costituito dai sistemi economico, politico, culturale e individuale, cioè: dai sistemi di produzione attraverso i quali una società tenta di risolvere il problema della propria sussistenza; i sistemi di potere cioè le autorità preposte alla organizzazione interna dello stato e regolante i rapporti con l'esterno; i sistemi che servono da supporto alla vita di significati, cioè dal mondo della scienza e della tecnologia, dai valori, dalle norme; dai sistemi simbolici ed espressivi, e infine dai sistemi delle domande individuali, cioè dalle aspirazioni e dai bisogni della vita delle persone. Tutti questi sistemi, come quello formativo sono di fatto sistemi aperti. L'energia che essi si scambiano definisce i loro rapporti di informazione, di controllo, di adattività. L'intero ambiente sociale si presenta quindi con le caratteristiche di una complessità organizzata: questo definisce il significato dell'espressione "sistema formativo integrato" attraverso un dialogo che riguarda la formazione, i modi dell'educare, le relazioni complesse tra possibilità di occupazione e richieste del mercato del lavoro ecc....

VERSO L'INTERDISCIPLINARIETÀ

Lo studio di queste relazioni tra gruppi o sistemi come li abbiamo già definiti mostra la necessità di uscire dagli steccati disciplinari creando quella interdisciplinarietà alla quale si è fatto cenno in apertura e che è necessaria per affrontare tutte le problematiche inerenti le relazioni umane, non esclusa la relazione educativa e i rapporti tra educazione, formazione e mondo economico, nuove tecnologie e la società in generale.

“La necessità interdisciplinare, che chiama a raccolta contributi conoscitivi di varie specializzazioni, è dovuta al fatto che sui problemi delle relazioni umane esistono vari livelli di analisi, macro e micro, per cui il controllo incrociato delle osservazioni ottenute ad un livello, con quelle di un altro livello sempre in funzione dello stesso argomento, farà sì che la cooperazione interdisciplinare divenga quel terreno d'incontro integrativo che dovrebbe essere”⁹.

⁹ M. Sherif, *L'interazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972, p. 370.

ORDINE VS. DISORDINE

È possibile pensare a questo genere di interazioni e ad altre anche più complesse come allo schema riportato da Morin¹⁰, in una delle sue opere più corpose, dei vortici di Bernard in cui certi flussi termici, in condizione di fluttuazione o di instabilità, cioè di disordine, possono trasformarsi in “struttura” o forma organizzata.

È lecito parlare della complessità come disordine? Certamente la complessità presenta alcuni aspetti di disordine o di disorganizzazione da cui peraltro emerge una delle sue peculiarità perché complessità non è solo difficoltà, ma articolazione plurima e non sempre ordinata, suggestiva e stimolante proprio per la difficoltà ad abbracciarla e comprenderla con un solo sguardo d’insieme; in qualche modo anche caotica per certi aspetti legati al fatto che per essere codificata necessita di un numero molto vasto di informazioni e quindi disorientante per chi la osserva e la affronta per la prima volta¹¹.

“Complessità” tuttavia, è un termine alla moda nel linguaggio della formazione¹². Spesso si usa complesso come sinonimo di complicato, per sottolineare che le variabili in gioco sono molteplici: “la teoria della complessità, di fatto, con la sua ipotesi sull’auto-organizzazione, sembra parlare di cose che stanno all’opposto della “complicazione”. Ciò che è complesso non può venir ricondotto ad elementi semplici, senza che di esso si perda ciò che è essenziale. La stessa nozione di auto-organizzazione (la competenza dei sistemi complessi di raggiungere un ordine, senza l’intervento esterno) sembra confliggere con l’uso di “complesso come “complicato”, difficile da governare, necessitante di un intervento deciso per la sua regolazione”.

¹⁰ E. Morin, *Il Metodo 1 La natura della natura*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 43.

¹¹ Ogni paradigma nuovo (...) appare sempre confusivo agli occhi del paradigma vecchio, perché accosta ciò che era in evidenza repulsivo, mescola ciò che era per essenza separato (...) Così l’evidenza che siamo a un tempo esseri fisici, biologici e umani è occultata dal paradigma della semplificazione che ci comanda di ridurre l’umano al biologico e il biologico al fisico o di disgiungere questi tre caratteri come entità comunicabili. Ora il principio di complessità ci permette di percepire questa evidenza rimossa, di meravigliarci e di cercare una intelligibilità non riduttrice” ivi, p. 446.

¹² R. Carli, R. M. Paniccia, *Psicologia della formazione*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 16.

Dice Morin: “Poniamo il problema non più nei termini di un’esclusione alternativa del disordine da una parte e dell’ordine e dell’organizzazione dall’altra, ma di una connessione (...) d’ora in poi vi è una relazione cruciale fra l’irruzione del disordine, la costituzione dell’ordine, lo sviluppo dell’organizzazione”¹³. Questo disordine che è connessione tra disordine e organizzazione è un disordine di genesi e di creazione¹⁴.

VERSO UNA TEORIA DEI SISTEMI

L’approccio chiamato teoria generale dei sistemi, risalente alle intuizioni di L. Von Bertalanffy, attinge alle scienze dell’ingegneria, della biologia, della psicologia della *Gestalt* e specialmente della cibernetica e delle teorie dell’informazione. Esso tende alla ricerca di leggi e di principi generali che si possono applicare ai sistemi presenti in tutte le aree della scienza¹⁵.

Von Bertalanffy, fu il più strenuo assertore di questo nuovo metodo di studio interdisciplinare: qualsiasi organismo vivente non può essere studiato in modo compiuto ed esauriente se non con il contributo di altre discipline: la biologia, la chimica, l’ingegneria, la fisica, l’economia.

Alla base del progetto stava la considerazione dell’organismo come totalità (*wholeness*) in cui non operano causalità singole, ma interi complessi causali interdipendenti che hanno il medesimo fine di raggiungere l’omeostasi, un equilibrio dinamico, prescindendo dall’intervento di singoli fattori causali: dunque per l’analisi dei fenomeni complessi non era più sufficiente l’esame delle causalità singole¹⁶.

¹³ E. Morin, *op. cit.*, p. 42.

¹⁴ Questo costrutto della complessità è ciò che Morin ravvisa dall’apparire della teoria di Hubble del big bang e che viene a sostituire traumaticamente quella dello *steady state*, quella di un universo immobile e piatto, e ci aiuta a comprendere come non è più possibile ricercare nell’unica causa o nell’unico stato la spiegazione di ciò che avviene intorno a noi: è tutto molto più articolato: “L’evoluzione non può più essere un’idea semplice: progresso ascendente. Essa deve essere nel medesimo tempo degradazione e costruzione, dispersione e concentrazione. L’ordine, il disordine, la potenzialità organizzatrice devono essere pensati insieme (...) Questi termini si richiamano l’un l’altro e formano una specie di anello in movimento” *ivi*, p. 48.

¹⁵ R. Mion, *Teoria dei sistemi* in J. M. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *op. cit.*, pp. 1120-1121.

¹⁶ L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Milano, Mondadori, 1973.

La metafora dell'organismo quale totalità autonoma capace di organizzarsi in vista del raggiungimento e mantenimento di un equilibrio dinamico finale, si costituisce come modello fondamentale per altre forme di pensiero, quali quelle delle scienze sociali e psicologiche.

Il destino della teoria generale dei sistemi fu quello, a partire dagli anni Sessanta in poi, di aiutare gli studiosi nell'affrontare il problema della complessità, e cioè l'emergere di problematiche e di fenomeni connotati da un sempre più alto grado di incertezza¹⁷.

La pedagogia e l'insieme degli studiosi che si riconoscono in questi studi possono parimenti essere considerati una totalità in cui operano causalità singole: il frutto del lavoro delle menti dei singoli studiosi insieme costituiscono interi complessi causali interdipendenti (le singole scuole di pensiero, come i liberi pensatori) che hanno il medesimo fine di raggiungere l'omeostasi, un equilibrio dinamico, che è dato dal desiderio di definire nel modo più chiaro possibile le fonti dell'autonomia e dell'eteronomia; in una parola la propria *identità*¹⁸: ciò che sta avvenendo a livello della pedagogia italiana va analizzato di pari passo con ciò che sta avvenendo a livello processuale nelle interazioni che si creano sia all'interno del sistema pedagogico, sia al di fuori di esso, con i sistemi plurimi e diversissimi che costituiscono in un certo senso il background storico-antroposociale che entra in relazione con esso.

SISTEMI INTEGRATI

Una caratteristica strutturale del sistema è quella della presenza al suo interno di una natura gerarchica costituita da sovra sistemi e da sub sistemi rispetto ai quali i sovra sistemi costituiscono l'ambiente nel quale si staglia il sub sistema: così ad esempio, la scuola secondaria superiore è sub sistema del sistema scolastico generale, che è, a sua volta l'ambiente nel quale si staglia il sub sistema scuola secondaria superiore. Questo ad un microlivello: a livello macro, il sistema formativo risulta inserito in un ambiente costituito dai sistemi politico, economico, culturale ed individuale. "Tutti questi sistemi, come

¹⁷ L. Pardi, *Sistemi, teoria dei*, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1998, vol. 8, pp. 19-26.

¹⁸ Come è noto il concetto di identità è tutt'altro che statico.

quello formativo, sono dei sistemi aperti. L'energia che essi si scambiano definisce i loro rapporti di informazione, di controllo, di interazione, di attività. L'intero ambiente sociale si presenta quindi con le caratteristiche di una complessità organizzata"¹⁹.

Zuccon sembra andare alla ricerca di una stabilità all'interno del sistema: la sequenza gerarchica tra sovrasistemi e sub sistemi che pure in qualche modo risulta presente in natura però contrasta con la visione di Morin, che probabilmente non a caso nel suo volume "il Metodo", parla diffusamente dell'Universo come realtà dinamica in continua espansione. Anche Ceruti tenendo conto della dinamicità dei sistemi al loro interno, della dinamica degli scambi e soprattutto della presenza di un osservatore esterno preferisce parlare più che di gerarchia, di vicarianza.

"La nozione di sistema nella scienza contemporanea viene infatti ridefinita sulla base della consapevolezza delle sue matrici costruttive: non esistono confini 'naturali' tra sistema e ambiente, come del resto non esistono gerarchie 'naturali' di sistemi, sottosistemi, sovrasistemi. I confini e le gerarchie sono sempre stabiliti da un osservatore, le cui operazioni e le cui decisioni intervengono a più livelli nel processo di costruzione di un sistema. Tracciano anzitutto il confine tra sistema e ambiente, ma stabiliscono altresì il rapporto fra sistema e sotto sistemi, fra dinamica e sue componenti. Un sistema è sempre contemporaneamente un sottosistema e un sovrasistema, la sua dinamica è regolata dai vincoli delle dinamiche di cui fa parte e impone a sua volta vincoli sulle dinamiche delle parti. Ma questa molteplicità di operazioni nelle matrici costruttive di un sistema non può essere rivelata da un suo modello unitario e 'sintetico'. La sua conoscenza è resa possibile solo grazie alla pluralità dei punti di vista, alla diversità degli osservatori in gioco. La teoria dei sistemi contemporanea considera questa diversità e questa pluralità come essenzialmente irriducibili. Ciò non significa soltanto la scoperta di gerarchie di sistemi ordinate secondo rapporti di inclusione, a seconda delle scale spazio-temporali in gioco. Significa anche e soprattutto la messa in evidenza di rapporti di vicarianza fra sottosistemi e sovrasistemi, fra sistema e ambiente, fra le dinamiche stesse dei sistemi. Gli spostamenti dei punti di vista degli osservatori provocano in altri termini una ristrutturazione dei tipi di sistemi, dei tipi di

¹⁹ G. C. Zuccon, *Integrazione e interazione nel sistema formativo*, in *I sistemi integrati per la formazione continua*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 70, Torino, Le Monnier, 1995, pp. 50-63.

dinamiche, della natura delle interazioni in considerazione. Questo significa il riconoscimento della irriducibile pluralità dei punti di vista nella definizione e nella costruzione di un sistema, il riconoscimento dell'irriducibile molteplicità dei sistemi, il riconoscimento del fatto che ogni sistema è un vero e proprio plurisistema. Gli osservatori, i punti di vista, (i sistemi) sono propriamente vicarianti, nel senso che lo spostamento dell'osservatore provoca una ristrutturazione nella considerazione delle dinamiche in gioco in un sistema stratificato. Non si dà un punto di osservazione onnicomprensivo ed esterno in grado di superare la vicarianza dei punti di vista²⁰

Le scienze della complessità emergono nel momento in cui le scoperte scientifiche portano alla scoperta, dice Ceruti, della paradossalità della nozione di onniscienza, a causa della quale emerge la sostanziale finitezza dell'uomo che gli impedisce una conoscenza completa delle cose: l'uomo poteva solo avvicinarsi asintoticamente alla conoscenza di esse senza poterle comprendere mai del tutto: questa posizione portava di conseguenza ad eliminare tutte le situazioni particolari che erano in qualche modo difformi dalla regola generale. Ora non è possibile affrontare in modo compiuto questa posizione, ma vorrei notare che il paradigma della complessità e la sfida che ci propone ancora oggi non fa altro che riproporre un discorso di "complessità della complessità" (per dirla con Morin), cioè in altre parole, quello che nasce come critica alla onniscienza cioè ad un ordine divino nella natura, la complessità non fa altro che riproporlo in modo, se vogliamo, ancora più stupefacente nel momento in cui in questa complessità entra a far parte anche l'eccezione, l'unicità, la irriducibilità, per continuare ad usare le parole di Ceruti.

Se quindi la complessità voleva scavare un profondo fossato fra visione cristiana della scienza e visione "laica" di essa, è sempre la teoria della complessità che permette di saltare il fosso e riproporre un dialogo certo spinoso, ma oggi più che mai necessario. La onniscienza non esiste e non esiste un punto di vista che possa inglobare tutti i punti di vista: eppure siamo di fronte ad una complessità che oltre a delineare leggi generalissime mostra una cura anche del particolare, del

²⁰ M. Ceruti, *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1983, p. 32.

singolare e dell'apparentemente insignificante²¹; siamo di fronte a misteri del cosmo e ad un'armonia della natura che ci parla di un ordine supremo e di una armonia suprema. È chiaro che questa visione può essere sgradita ad alcuni, ma ciò non toglie che si debba tener conto anche di questa alternativa. Del resto una sorta di rifiuto si è posto anche quando si è aperto l'orizzonte della complessità come ci ricorda Maruyama:

“Siamo in un periodo di transizione che ci sta conducendo dalla logica occidentale tradizionale, vecchia di 2500 anni, verso una nuova logica. Una transizione di tal genere può essere considerata una transizione epistemologica. È qualcosa di più che una semplice transizione da un paradigma ad un altro. Per le persone monopolizzate, è molto difficile intraprendere transizioni paradigmatiche o epistemologiche. Trovarsi dinanzi ad altri modi di pensare, è per loro una esperienza traumatica, se si rendono conto che esistono altri modi di pensare, allora la loro verità è messa in questione, e si sentono un po' come se tutto l'universo stesse collassando. E molti di loro reagiscono a questo trauma rinforzando le loro convinzioni e diventando estremamente difensivi”²².

ALLA RICERCA DI UNA IDENTITÀ

La ricerca di una nuova identità per la pedagogia all'inizio del terzo millennio mostra in modo molto chiaro questa turbolenza di fondo, un desiderio di entrare in un dialogo che è incontro e scontro con altre realtà disciplinari rispetto alle quali definire sia l'ambiente di riferimento, sia la strutturazione gerarchica, se esista, all'interno di questo sistema... come il rapporto tra filosofia e pedagogia e rispetto al quale la pedagogia si definisce attraverso un processo autopoietico, inteso come capacità di mantenere la propria autonomia all'interno dell'ambiente. L'autopoiesi è una capacità produttiva di coerenza, ordine, autoriferimento: il sistema non solo si adatta all'ambiente, ma lo determina, lo “produce”²³.

²¹ “Ora se Dio veste così l'erba del campo, che oggi c'è e domani verrà gettata nel forno, non farà assai più per voi, gente di poca fede?” (Mt. 6,30).

²² M. Maruyama, 1976, p. 209 in Ceruti M., *La Hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*, G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit.*, pp. 25-48.

²³ F. Varela, *Complessità del cervello e autonomia del vivente* in G. Bocchi, M. Ceruti, *op. cit.*, p. 153.

MORIN: IL DISORDINE GENESICO

A partire dalla percezione della radiazione isotropa (eco della gigantesca esplosione del big bang iniziale) si giunge alla conclusione che un cosmo che esplose, produce vita, organizzazione, ordine. Da questa esplosione sono nate infatti galassie, pianeti, la terra con tutte le sue forme viventi. “È questa sbalorditiva attività di disordini mescolati (...) e la fucina cosmica dell’ordine e dell’organizzazione, che sono inseparabili (...) da una dispersione formidabile e generale, inseparabili da uno spreco gigantesco (...)”²⁴

Tali condizioni genesiche di movimento e disordine sono quelle a partire dalle quali si stabiliscono interazioni e vincoli che danno luogo all’organizzazione e quindi all’ordine:

“Le interazioni:

1) presuppongono elementi, esseri od oggetti materiali, che si possono incontrare;

2) presuppongono condizioni di incontro, cioè agitazione, turbolenza, flussi contrari;

3) obbediscono a determinazioni/vincoli relativi alla natura degli elementi, oggetti od esseri che si trovano ad incontrarsi;

4) diventano, in determinate condizioni, interrelazioni (associazioni, connessioni, combinazioni, comunicazioni ecc.) danno cioè origine a fenomeni di organizzazione.

Perché vi sia organizzazione bisogna che vi siano interazioni, perché vi siano interazioni bisogna che vi siano incontri, perché vi siano incontri bisogna che vi sia disordine (agitazione, turbolenza)”²⁵.

È questo anello ricorsivo che dal caos²⁶ fa emergere un ordine che noi potremmo chiamare, nel nostro caso, identità²⁷.

²⁴ E. Morin, *op. cit.*, p. 53.

²⁵ Ivi, p. 55.

²⁶ “L’idea di caos è un’idea energetica (...) il caos è un’idea (...) di indistinzione, di confusione fra potenza distruttrice e potenza creatrice, fra ordine e disordine, fra disintegrazione e organizzazione, fra Hybris e Dike”. Ivi, p. 62.

²⁷ Vorrei ricordare a questo proposito anche un contributo relativo alla pratica psicoterapeutica in cui sempre seguendo i principi dell’isomorfismo disciplinare si accosta la teoria delle catastrofi di Thom, che vede nel conflitto di forze sottostante l’evento catastrofico l’origine dinamica della morfogenesi, con la struttura della personalità che presenta zone o gradi di maggiore o minore stabilità strutturale; anche in questo tipo di strutturazione la possibilità del verificarsi di eventi critici costituisce una base a partire dalla quale operare per una ristrutturazione della personalità, una sorta di rinnovata morfogenesi (A. Luciani: *Attraverso una nuova epistemologia: La*

Il motivo per cui si sente con tanta urgenza il bisogno di una definizione della propria identità all'inizio del terzo millennio non è dovuto soltanto a ragioni di organizzazione disciplinare a livello universitario o alla ricerca di una possibilità di pensare ad una vera e propria professione di pedagogo, possibile figura da formare attraverso una laurea specialistica o come necessità dovuta ad esigenze di mercato nel quale approdare con la più alta definizione possibile, il fatto è, come ci ricorda Ceruti, che:

“(...) la chiusura costituisce una precondizione necessaria per la comunicazione, ed eventualmente per il cambiamento (...) Piaget ha avuto il grande merito di avere chiaramente riconosciuto che ciò che mancava nello studio dei sistemi fino ai primi anni Sessanta era la chiara considerazione del concetto di chiusura: Egli osservava che la chiusura deve essere riferita all'organizzazione del sistema e che perciò non si contrappone ma si accompagna alla sua apertura termodinamica.”²⁸

“L'equivoco fondamentale è quello del 'sistema aperto', perché se si tratta di un sistema, interviene qualche cosa che somiglia ad una chiusura e che deve essere conciliata con l'apertura. Questa è certamente giustificata e si basa sull'idea essenziale che (...) non c'è per la biologia una forma organica rigida portatrice di processi vitali, ma un flusso di processi che si manifestano sotto la specie di forme, apparentemente persistenti (...) L'apertura è dunque il sistema di scambi con l'ambiente, ma ciò non esclude affatto la chiusura nel senso di un ordine ciclico e non lineare”²⁹.

“La chiusura organizzativa di un sistema è alla base di ciò che si definisce come il dominio cognitivo del sistema stesso. Il dominio cognitivo di un sistema autonomo, cioè dotato di chiusura organizzativa, costituisce il dominio delle interazioni in cui il sistema può entrare senza la perdita della sua identità, poiché la perdita della chiusura caratterizzerebbe la disintegrazione del sistema in quanto tale. Le nozioni di chiusura organizzativa e di dominio cognitivo costituiscono un'importante formalizzazione, nella teoria dei sistemi contemporanea, del carattere irriducibile e costruttivo delle limitazioni e delle precondizioni costitutive dell'identità di ogni

teoria delle catastrofi e la concezione psicodinamica della personalità, in P. Gentili a cura di, *Elementi di psicoterapia psicoanalitica*, Roma, Borla, 1989, pp. 113-119).

²⁸ M. Ceruti, *op. cit.*, p. 36.

²⁹ J. Piaget, in *ivi*, p. 37.

punto di vista e di ogni sistema, nonché dell'infinita ricorsività delle sue determinazioni.

Gli sviluppi della teoria dei sistemi degli ultimi venti anni hanno spostato progressivamente l'accento dal problema del controllo del sistema sulla base di qualche istanza esterna, al problema della sua struttura interna, delle interconnessioni reciproche fra le sue componenti. In questo contesto viene ridefinito il tradizionale problema del rapporto fra ciò che viene definito "sistema" e ciò che viene definito come "ambiente" e viene in particolare ridefinita la nozione di "adattamento" fra sistema e ambiente. Nella prospettiva del controllo (input-output) l'adattamento viene considerato come una risposta dell'organismo alle esigenze dell'ambiente, e si può quindi parlare di un processo di progressiva ottimizzazione all'adattamento del sistema all'ambiente. Dal punto di vista di questa nuova concezione dei sistemi ciò che è ritenuto primario è invece il mantenimento dell'autonomia del sistema espressa nella forma della chiusura organizzazionale. È essa che seleziona fra gli stimoli dell'ambiente quelli significativi e quelli non significativi, e soprattutto è essa che determina quale significato attribuire a questi stimoli in vista dei mutamenti del sistema stesso³⁰.

QUALE IDENTITÀ PER LA PEDAGOGIA?

Questa ricerca di identità, di una nuova identità, per la pedagogia del terzo millennio, vista secondo questa chiave di lettura ben si adatta a mio parere a quanto riporta Granese a proposito dei punti di ritorno e non ritorno all'interno della pedagogia seguendo un andamento a spirale che si modula nei diversi contesti storico sociali e riportando alla luce alcuni problemi che si costituiscono come rivedibili o definitivamente acquisiti.

Fanno parte di questi *corsi e ricorsi* nella storia della pedagogia il concetto di *persona*, punto di ritorno perchè inserita in contesti storico-antropologico-culturali differenti, ma punto di non ritorno se guardiamo ad essa nella sua unicità e irriducibilità.

Oppure il discorso sulla *natura dell'uomo*, buono come esce dalle mani "del creatore di tutte le cose" (Rousseau) o macchiato

³⁰ *Ibidem.*

dalla colpa originaria, o come ipotizzò la psicologia ai suoi esordi *Tabula rasa*: punto di non ritorno la sua educabilità, perfettibilità, aspirazione alla felicità.

Il travagliato rapporto con la filosofia vede di volta in volta il “predominio” della filosofia sulla pedagogia con alterne vicende che vedono la pedagogia essere a volte ancella, a volte schiava della filosofia, citando brevemente Gentile che rifiuta qualunque applicazione tecnica della pedagogia o come nella Germania degli anni '20 in cui Hessen vedeva la filosofia come teoria dell'educazione trovando per ogni ramo della filosofia l'applicazione pedagogica corrispondente (Filosofia morale=teoria dell'educazione morale, estetica= teoria dell'educazione artistica).

Il pensiero anglosassone trova in Kilpatrick un approccio innovativo: la sua concezione di una possibilità per ciascuna persona che lo voglia, di riflettere sulle ragioni delle sue scelte e azioni e sulla disponibilità dialettica al confronto e alla modifica in un'ottica di miglioramento assiologico, porta in qualche modo a far coincidere filosofia e pedagogia quando colui che si sottopone a tale esercizio è un educatore; e ciò rende possibile parlare di una filosofia dell'educazione.

In un certo senso anche Freire si pone su questa linea di pensiero. Il processo di coscientizzazione promosso nelle masse operaie cilene in cui la parola, se non supportata in modo adeguato da riflessione e azione diviene o “pura verbosità” oppure “attivismo”³¹; la convinzione che in ciascuno “straccione della terra” possa nascere una riflessione sulla propria condizione al fine di modificarla senza “depositi” di alcun genere da parte di alcuno, ma suscitando una riflessione critica a partire dalle situazioni concrete vissute da ciascuno, ci fanno comprendere come per Freire il pensiero sostenga l'azione (educativa) di liberazione e non possa fare a meno di essa.

Dewey inizia a tracciare un itinerario diverso, nel momento in cui dichiara la filosofia come sapere generale dell'educazione, un sapere che ha la capacità di modificare stili di vita, stili cognitivi e attitudini mentali che si concretizzano nella pratica educativa.

Negli anni '70 arriva la svolta epocale all'interno della pedagogia. Prima, la epistemologia genetica piagetiana, poi i contributi della psicologia cognitivista applicata all'educazione (il Mastery learning di Bloom), segnano l'irreversibile affrancamento della pedagogia dalla filosofia (Cambi).

³¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano, A. Mondadori, 1971.

In Italia il teorico di questo passaggio alle scienze dell'educazione è Visalberghi il quale non solo applica alla sua enciclopedia pedagogica il nuovo concetto di scienza consistente sostanzialmente in assunzione di un metodo per dare conto di concetti organizzati in strutture logiche ((Frabboni Pinto, Morin), ma assume la provvisorietà di quanto da lui delineato³², sempre in accordo con gli assunti di una epistemologia della complessità.

IL RAPPORTO CON L'AMBIENTE

Il rapporto della pedagogia con quelli che Cambi chiama i saperi alti e cioè gli apparati filosofico-scientifici e politico ideologici che costituiscono in qualche modo, anche se non da soli, "l'ambiente" all'interno del quale si muove la pedagogia e rispetto al quale non si verifica tanto un adattamento nei termini di ottimizzazione dei rapporti tra queste discipline e le scienze dell'educazione, quanto piuttosto ci si domanda quale autonomia e in quali modi essa articoli il dialogo con queste altre forme di pensiero, quali siano gli spunti significativi che portano alla crescita del sistema pedagogico e quali siano quelli rispetto ai quali dissentire se non proprio rifiutare.

Per richiamare quanto suggerito da Ceruti, "non esiste un metapunto di vista rispetto al quale giudicare e rendere omogenee le differenze che intercorrono fra i punti di vista, e tanto meno le loro contrapposizioni. Queste differenze e queste contrapposizioni sono irriducibilmente costitutive dei domini cognitivi dei punti di vista dati. E tuttavia permane l'esigenza di una coordinazione dei punti di vista, in un discorso che rinunci agli attributi dell'assolutezza e di neutralità per assumere quelli della storicità e della costruttività. Il problema non è più quello di rendere omogenei e coerenti differenti punti di vista, *diventa quello di comprendere come punti di vista differenti si producano reciprocamente.*

³² "Questa sorta di difesa del nostro schema che abbiamo effettuato voleva essere non tanto un modo di asserirne l'infallibile validità quanto un invito ad analizzarlo e discuterlo ulteriormente. Esso non intende "sistemare" stabilmente la difficile materia, vuol solo conferirle un certo ordine, sia pur provvisorio, e una certa coerenza" A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1978, p. 23.

La molteplicità dei punti di vista vale in riferimento alla molteplicità delle culture, dei sistemi di riferimento categoriali, delle tradizioni scientifiche, delle scuole di pensiero, delle mentalità. Ma è costitutiva anche di una stessa cultura, di uno stesso sistema di riferimento categoriale, di una stessa tradizione scientifica, di una stessa scuola di pensiero, di una stessa mentalità. Vale in riferimento a diversi punti di vista di diversi soggetti individuali. Ma vale anche in riferimento alla molteplicità irriducibile dei tipi di pensiero, dei tipi di logica dei sistemi cerebrali costitutivi di un singolo soggetto. Questa molteplicità di punti di vista non può essere gerarchizzata una volta per tutte.

(...) la conoscenza appare come l'insieme delle relazioni, la deriva, la storia degli accoppiamenti e dei contrasti fra una molteplicità in divenire di 'istanze' di universi del discorso dotati di 'logiche differenti', di universi del discorso la cui storia e il cui sviluppo temporale seguono vie differenti e che hanno origini e ritmi differenti. (...) Si delinea l'esigenza di una epistemologia che non sia luogo di fondazione della conoscenza, ma un possibile itinerario di articolazione degli universi di discorso del sapere e della conoscenza"³³.

Oggi si delineano molte diverse aperture della pedagogia nei confronti degli altri saperi: come non pensare alla pedagogia critica (Colicchi, Granese) al dialogo con tutte le discipline (psicologia in primis) che si occupano *dei servizi resi alla persona* (Blezza) in una relazione transattiva che coinvolge istruzione-educazione-formazione (Frabboni, Pinto).

Come non rinnovare oggi la questione posta da Durkheim di un intervento educativo rispetto alla riproduzione sociale soprattutto nel momento in cui le scienze dell'educazione entrano in un dialogo serrato, che assume toni anche aspri nei confronti della politica, della scienza e della tecnica e che si concretizza nel rifiuto di nuovi mandarini depositari della tecnologia (Vertecchi); quella stessa tecnologia che toglie la parola – comunicazione e critica – a quanti si cibano solamente del linguaggio da iniziati delle nuove tecnologie.

Ancora ci viene in aiuto il pensiero deweiano che ci mostra il materialismo radicale di una società che si basa soltanto sulla produzione, e di una cultura che se rimane solo all'interno dell'individuo come suo patrimonio non condivisibile, genera divisione sociale, ma che diviene profondamente democratica se

³³ M. Ceruti, *op. cit.*, p. 40.

rappresenta una piena espressione di sé in un libero scambio di relazioni.

Come non ricordare l'apertura universalistica di una pedagogia cristiana che vede nella croce il suo simbolo più alto e pregnante; nell'antropologia cristiana il braccio verticale della croce ci parla del passaggio dalla profondità e complessità dell'umano all'apertura a Dio e con il suo braccio orizzontale ci ricorda come essa sia sempre rivolta a tutti, come già suggerito da Comenio. Ma la pedagogia cristiana non rimane chiusa nei suoi recinti: essa mira al dialogo con i laici traendo anche dalla lettura dei classici della filosofia non cristiani le possibilità di un dialogo fecondo. Anche in una lettura in chiave cristiana dei dialoghi di Platone si trovano alcuni spunti come la ricerca di equilibrio, la consapevolezza del limite, il radicamento al concreto, che fondano le basi di un dialogo tra laici e cattolici non sulla base di antiche contrapposizioni, ma sulla base di una ricerca di "comune-unione".

Ciò che ho inteso fare attraverso questa riflessione è solo mostrare una volta di più l'opportunità, anzi la necessità di una riflessione sulla identità della pedagogia del terzo millennio. A mio parere questo è ciò che si richiede ad una pedagogia "viva", attuale: credo che la riflessione epistemologica non debba essere un dato da considerare acquisito una volta per tutte, per il semplice fatto che l'identità non può mai essere data per acquisita e se da un lato questa pedagogia che si fa domande su chi sia, ricorda un po' l'inquietudine adolescenziale, è anche vero che si tratta di una "buona domanda" in senso psicologico, cioè di una domanda che apre alla crescita, all'identificazione di scenari di sviluppo attraverso nuove esperienze che arricchiscono piuttosto che pericolosi processi di sclerotizzazione.

Per concludere, ancora due citazioni: una di Morin da cui ho attinto a piene mani: "mentre l'ordine è proprio ciò che elimina l'incertezza e dunque azzera la mente umana (...) il disordine è proprio ciò che in un osservatore fa sorgere l'incertezza, e l'incertezza tende a far rivoltare chi è incerto su se stesso, e a fargli avanzare domande"³⁴.

L'altra è di Magris che ci mostra attraverso una bella immagine la provvisorietà di tutte le nostre acquisizioni.

"Una mappa del sapere non è data dall'alto, non è data in anticipo: non si può sorvolare neppure per un momento a volo

³⁴ E. Morin, *op. cit.*, p. 99.

d'uccello il territorio delle conoscenze nella sua totalità. Siamo inevitabilmente e costitutivamente all'interno del territorio, e dall'interno apriamo e percorriamo sentieri, raggiungiamo regioni diverse e progressivamente ci figuriamo, disfiamo e nuovamente disegniamo le nostre mappe. Come il vecchio capo Sioux Alce Nero vediamo il mondo dall'alto della nostra collina solitaria, sapendo che questo non è l'unico punto di osservazione possibile, e che non esistono particolari ragioni per accordargli qualche privilegio, se non il fatto che ci siamo noi. Ma la sfida della complessità ci spinge anche a condividere la sottile saggezza epistemologica di Alce Nero. Alce Nero sa 'che qualunque luogo può essere il centro del mondo', ma cerca sempre il centro e solo questa ricerca gli permette di narrare, al di là di ogni isolamento individuale, la storia di tutta la vita, non solo degli uomini, ma anche degli animali e 'di tutte le cose verdi',³⁵.

ELVIRA LOZUPONE

³⁵ A. Magris, in M. Ceruti, *op. cit.*, p. 43.