

Recensioni / Reviews





Aristide Gabelli

L'uomo e le scienze morali

Giuseppe Marchiori

MIUR

giuseppe.marchiori@istruzione.it

La recensione dell'opera di Gabelli *L'uomo e le scienze morali* si ispira alla ricerca semiologica e alla ricerca socratica. Il *paper* presenta le tre edizioni dell'opera, alcuni cenni alla vita e al pensiero dell'autore in relazione al contesto storico-culturale, una riproduzione parziale dell'Indice dell'edizione del 1871, le parti strutturali dell'opera in connessione con aspetti teorici e temi rilevanti, l'indice dei nomi dell'edizione del 1871, una citazione da uno studioso di Gabelli.

La ricerca semiologica si configura come attività che mira a conoscere la struttura degli oggetti osservati. Questi costituiscono il *corpus* definito anteriormente alla ricerca stessa, che segue sin dall'inizio un principio di pertinenza, per cui quegli oggetti sono descritti da un unico punto di vista². In quanto attività strutturalista, la ricerca semiologica consta di una successione di operazioni il cui fine è la ricostruzione dell'oggetto nelle sue regole di funzionamento.

Lo scopo di ogni attività strutturalista, riflessiva o poetica che sia, è di ricostruire un «oggetto», in modo da ma-

nifestare in questa ricostruzione le regole di funzionamento (le «funzioni») di questo oggetto³.

Il reale osservato viene scomposto e ricomposto al fine di manifestare il «*funzionale*»⁴. L'attività strutturalista, nel contempo, mette in luce il processo della creazione del senso. Già presso gli antichi greci si può trovare una forma di attività affine: essi si accostavano alla natura e provavano meraviglia di fronte alla sua «naturalità» nella quale percepivano «un immenso *fremito* del senso»⁵.

La ricerca socratica, a differenza di quella semiologica, mirava a raggiungere il «che cos'è» e a fornire una definizione che superasse la molteplicità degli esempi e che corrispondesse all'unità dell'«essenza» e del «concetto»⁶. L'oralità dialettica socratica, con la sua componente ironica, si costituiva come esame dialogico delle opinioni degli uomini di cultura del tempo, come descritto nell'*Apologia di Socrate* in relazione al responso dell'oracolo di Delfi, secondo il quale Socrate era il più saggio dei Greci⁷. Per

- 1 Gabelli, A. (1869). *L'uomo e le scienze morali*. Milano: Gaetano Brigola Librajo-Editore. Si consultino nel testo le datazioni delle edizioni seguenti.
- 2 R. Barthes (1964/2002). *Elementi di semiologia*. Torino: Einaudi, pp. 78-81.
- 3 R. Barthes (1963/1976²). *L'attività strutturalista*. In Id. *Saggi critici*. Torino: Einaudi, pp. 308-315, part. p. 309.
- 4 *Ivi*, p. 313.
- 5 *Ivi*, p. 314. Barthes cita le *Lezioni sulla filosofia della storia* di Hegel.
- 6 G. Reale (2013⁴). *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*. Milano: BUR, pp. 161-169. Cfr. E. Berti (2012⁴). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Roma-Bari: Gius. Laterza e Figli, pp. 186-194.
- 7 Platone, *Apologia di Socrate*, 20 E-21 A.

risolvere l'enigma suscitato dal vaticinio, Socrate iniziava l'esame dei sapienti⁸. Da un lato esso si presentava come confutazione delle loro opinioni e dimostrava che coloro che ritenevano di essere sapienti in realtà non lo erano; dall'altro lato il metodo dialettico-confutatorio, in connessione con la missione divina di cui parla Socrate nell'*Apologia*⁹, mirava all'esortazione alla virtù e aveva un significato etico-educativo¹⁰. La ricerca socratica era connessa con la concezione dell'essenza dell'uomo come anima (*psyché*), intesa come intelligenza, personalità intellettuale e morale, ragione. Il nuovo significato di *psyché*, nell'ambito della cultura greca, si affermava con la protrettica e l'arte dialettica socratiche. La cura dell'anima si configurava, in Socrate, come supremo compito morale: a partire dalla concezione dell'essenza dell'uomo come anima si sviluppavano l'etica socratica e il nuovo concetto di virtù¹¹.

La recensione dell'opera di Gabelli *L'uomo e le scienze morali* si ispira alla ricerca semiologica e alla ricerca socratica: il *paper* è concepito come ricerca della *strut-*

tura e del *che cos'è* dell'opera. Essa conosce tre edizioni¹²:

- 1^a edizione: Milano, Gaetano Brigola Librajo-Editore, 1869. L'opera presenta in esergo un passo di Pascal e contiene una «Prefazione» con in calce il luogo e la data: «Milano, 13 giugno 1869»¹³.
- 2^a edizione: Firenze, Successori Le Monnier, 1871. L'opera presenta: in esergo la dedica al padre; un'«Avvertenza», con in calce il luogo e la data: «Milano, 20 maggio 1871»; la «Prefazione alla prima edizione»¹⁴.
- 3^a edizione: Torino [etc.], G.B. Paravia, 1915, a cura con prefazione e note di Luigi Credaro.

Il contesto culturale nel quale si colloca il pensiero di Gabelli è quello del «primo positivismo»¹⁵. Dopo la partecipazione alle esperienze risorgimentali durante la sconfitta di Venezia e il suo ritorno sotto il dominio austriaco (1849), la formazione giuridica presso l'Università di Padova (1849-1854)¹⁶,

8 Platone, *Apologia di Socrate*, 21 Bss.

9 Platone, *Apologia di Socrate*, 28 E, 33 C.

10 G. Reale, *Socrate*, cit., pp. 127-142.

11 Ivi, pp. 187-231, 235ss. Cfr. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, cit., pp. 138-141. Per una lettura pedagogica della figura di Socrate cfr. U. Margiotta (2007). *Genealogia della formazione. Vol. I. Le radici educative della cultura occidentale*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 113-143. Per una ripresa della pedagogia socratica in relazione agli sviluppi della cultura contemporanea cfr. M.C. Nussbaum (2010/2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino, pp. 65-93.

12 Sono state consultate le seguenti edizioni: la seconda edizione (1871) nella ristampa della casa editrice Edmond Le Monnier del 2002 (d'ora in poi USM); la terza edizione (1915) presso la Biblioteca Universitaria di Padova. Nella Prefazione di quest'ultima edizione Credaro rileva la «missione socratica» che anima l'opera (pp. XIV-XVI). La Biblioteca Universitaria di Padova conserva una parte di quella che fu la biblioteca personale di Aristide Gabelli: cfr. P. Zamperlin (a cura di) (2011). *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia. Il Fondo Gabelli della Biblioteca Universitaria di Padova*. Padova: Il Poligrafo.

13 Cfr. «<http://books.google.com/>».

14 Cfr. «<http://books.google.com/>». La dedica è la seguente: «A mio padre che delle traversie della vita si consolò educando i suoi figli».

15 G. Flores D'Arcais (1951). *La pedagogia del positivismo italiano*. Padova: Editoria Liviana, p. 21. Per un inquadramento del pensiero e dell'opera di Gabelli in relazione alla cultura del suo tempo cfr.: G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, in F. De Vivo – P. Zamperlin (a cura di) (1995). *Nuovi contributi allo studio di Aristide Gabelli*. Padova: Imprimitur, pp. 19-30; C. Callegari, *Aristide Gabelli e la cultura del suo tempo: riflessioni per un confronto critico*, in P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 21-63. Per un confronto pedagogico tra il pensiero di Gabelli e quello di Marchesini cfr. C. Callegari, *Giovanni Marchesini e Aristide Gabelli. Analisi di testi per un confronto pedagogico*, in G. Zago (a cura di) (2014), *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia Editore, pp. 115-175. Cfr. inoltre: M. Giusti (2012). *Il manuale di scienze umane. Pedagogia. Dalla Scolastica al Positivismo*. Novara: De Agostini Scuola, pp. 282-285.

16 Sulla formazione giuridica di Gabelli, cfr. E. Palermo Fabris, *La formazione giuridica di Aristide Gabelli*, in P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 11-20.

gli studi a Vienna (1854-1857)¹⁷, il ritorno in famiglia e i brevi soggiorni a Firenze e Torino, Gabelli dal 1859 si stabilisce a Milano, dove viene in contatto con la «tradizione storicistico-positiva» di Romagnosi e Cattaneo. Questi, considerato l'iniziatore del positivismo italiano, dirige dal 1859 al 1865 il «Politecnico», periodico propagatore della corrente del «positivismo storicista»¹⁸. Gabelli pubblica nel periodico lo scritto *Sulla corrispondenza della educazione alla civiltà moderna* (1866)¹⁹. A Milano Gabelli collabora alla «Gazzetta dei tribunali»; è nominato direttore della scuola tecnica (1861) e del Convitto Nazionale Longone (1865); scrive e pubblica saggi sulle riviste «Monitore dei tribunali» – periodico da lui fondato assieme all'avvocato Giovanni Porro e diretto fino al 1869 –, «La Perseveranza», «Politecnico». Nel 1869 è nominato provveditore centrale dell'istruzione primaria e si trasferisce a Firenze; nel 1870 è inviato a Roma e nel 1871 è nominato provveditore provinciale di Milano. Lavora presso l'amministrazione centrale a Roma dove, nel 1874, è nominato provveditore agli studi. Nel 1882 ottiene il collocamento a riposo. Partecipa a Congressi pedagogici e prosegue la sua attività

in commissioni di studio e nella redazione di relazioni e progetti. Nel 1886 è eletto deputato; durante il mandato pronuncia alcuni discorsi sull'istruzione in Italia. Muore a Padova nel 1891²⁰.

In ambito pedagogico il positivismo si focalizza principalmente attorno a due temi interconnessi: 1) costruzione di una pedagogia su basi scientifiche, 2) carattere formativo delle scienze sul piano intellettuale, morale e civile²¹. Il primo tema si inserisce nel programma generale del positivismo e trova sviluppo, in Gabelli, a partire dalla critica «alla metafisica» e «all'apriori del dogmatismo». Tale critica costituisce la «premissa prima», positivistica, del suo pensiero²², in connessione con la quale egli sviluppa la sua riflessione sul significato della scienza e della religione²³ e punta all'estensione del metodo sperimentale delle scienze fisiche all'ambito delle scienze morali²⁴. Il secondo tema è collegato alla natura «metodologica e non sistematica» del suo positivismo²⁵, per cui questo si limita ad essere «metodo di scienza e di educazione»²⁶: assume centralità il metodo educativo in quanto ispirato al metodo scientifico, che prevede l'uso sistematico dell'osserva-

- 17 Presso l'Università di Vienna Gabelli viene in contatto con la cultura storiografica tedesco-protestante: cfr. G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 19.
- 18 D. Bertoni Jovine (1973). *Nota Introduttiva*. In *Positivismo pedagogico italiano. Volume primo. De Sanctis, Villari, Gabelli*, a cura di D. Bertoni Jovine, con la collaborazione di R. Tisato. Torino: UTET, pp. 503-541, part. pp. 504-505. Sul pensiero di Romagnosi, «epigono dell'illuminismo e anti-illuminista, sensista e superatore del sensismo, partecipa della vita di due secoli "l'un contro l'altro armato"», cfr. A. Gambaro (1963). *La pedagogia del Risorgimento*. In *Questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola, pp. 407-664, part. pp. 484-485, 495-502 (testo citato a p. 502); sul pensiero e sull'opera di Cattaneo, «pedagogista democratico», «testa vigorosa di pensatore e di scienziato, quale appare luminosamente nei suoi profondi studi di economia, di storia, di linguistica, di filosofia applicata, di critica letteraria, e anche di pedagogia», cfr. A. Gambaro, *La pedagogia del Risorgimento*, cit., part. pp. 484-485, 596-597, 609-625 (testo citato a p. 610).
- 19 Cfr. A. Gabelli (1972). *Educazione positiva e riforma della società. Antologia degli scritti educativi*, a cura di R. Tisato. Firenze: La Nuova Italia, pp. 61-76.
- 20 Cfr.: R. Tisato, *Introduzione*, in A. Gabelli, *Educazione positiva e riforma della società*, cit., pp. IX-LXXIII, part. pp. XXVII-XXX; M. Giusti, *Il manuale di scienze umane. Pedagogia. Dalla Scolastica al Positivismo*, cit., pp. 282-283; G. Sircana, *Gabelli Aristide*, in *Dizionario biografico degli italiani*, <http://www.treccani.it/biografie/>.
- 21 R. Tisato, *Introduzione*, cit., pp. XVI-XVII. Per una presentazione generale del positivismo pedagogico cfr. F.M. Bongioanni, *Il positivismo pedagogico*, in *Questioni di storia della pedagogia*, cit., pp. 665-728.
- 22 G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 21.
- 23 *Ivi*, pp. 22-24.
- 24 USM, pp. 154-189.
- 25 G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 25.
- 26 *Ivi*, p. 35.

zione e dell'esperienza e la formulazione di ipotesi in vista della verifica effettuale²⁷. In Gabelli metodo e «stile di vita» si identificano: si tratta di un metodo – «metodo intuitivo» – che presenta la scuola come un «laboratorio» e anticipa «motivi peculiari dell'attivismo»²⁸.

L'uomo e le scienze morali costituisce un'«introduzione» teoretica²⁹ agli scritti di Gabelli e quindi al suo pensiero³⁰. Per esplicitare la struttura dell'opera si può presentare una riproduzione parziale dell'Indice³¹.

Avvertenza
Prefazione alla prima edizione
PARTE PRIMA
CAPITOLO I. L'amor di sé
CAPITOLO II. Il bisogno di essere felici
CAPITOLO III. La volontà
CAPITOLO IV. La coscienza
CAPITOLO V. Il bene
PARTE SECONDA
Applicazioni
CAPITOLO I. Applicazioni al metodo
CAPITOLO II. Applicazioni alla morale
CAPITOLO III. Applicazioni al diritto
Riepilogo

Nell'Avvertenza alla seconda edizione Gabelli spiega di aver accresciuto e modificato alcune parti della precedente edizione con l'intenzione di renderla più chiara. Nella Prefazione alla prima edizione egli spiega la genesi delle idee esposte nell'opera: «Le idee contenute in questo libro ... vennero rischiarandosi nella mia mente a poco a poco, dietro lo studio di casi pratici e di questioni particolari ... Dopo essermi, per dispetto d'ogni sistema, racchiuso nei nudi fatti ho veduto sorgere da questi un'altra volta, se non dei principii, almeno delle idee generali ... e lentamente, trovandole confermate da nuove osservazioni, mi parve di poter mettere insieme, non dirò un'altra scienza, ma qualche cosa di simile»³². Gabelli spiega che le idee del libro sono l'«interpretazione» del suo tempo e in questo senso le ritiene «utili». Egli avverte l'aspetto problematico delle scienze morali, riconducibile alla presenza di «elementi soggettivi», dei «sentimenti», e vede nella «critica della coscienza» il modo per liberare la via dal «dogmatismo» e dall'«illusione» di «verità innate». L'indagine ha tratto le prove di quanto affermato da «fatti» e da «osservazioni comuni e semplici», legati a

27 Ivi, p. 34. Sul positivismo metodologico cfr.: F. Cambi, *Gabelli e il Positivismo metodologico: un modello maturo*, in G. Bonetta (a cura di) (1994). *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*. L'Aquila-Roma: Japadre Editore, pp. 35-53. Cambi esplicita il positivismo metodologico di Gabelli presentando i suoi tre testi filosofici: *L'uomo e le scienze morali* (1869), la raccolta dei *Pensieri* (1886), l'articolo *Il positivismo naturalistico in filosofia* (1891). Sul positivismo metodologico e sulla rilevanza del «metodo» in Gabelli cfr. anche: G. Cives, *Aristide Gabelli pedagogo innovativo*, ivi, pp. 19-34, part. pp. 28-30; G. Genovesi, *La teoria della scuola in Aristide Gabelli*, ivi, pp. 55-71, part. pp. 65-69; E. Catarsi, *I programmi del 1888 di Aristide Gabelli*, ivi, pp. 73-95, part. pp. 75ss; M. Moretti, *Gabelli e Villari. Scuola e vita civile nell'Italia unita*, ivi, pp. 123-158, part. pp. 131ss; M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, ivi, pp. 159-177, part. pp. 160-162.

28 G. Genovesi, *La teoria della scuola in Aristide Gabelli*, cit., p. 67.

29 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXII. Bertoni Jovine presenta il volume con le seguenti parole: «Nel volume *L'uomo e le scienze morali*, il Gabelli tenta di dare un ordine teorico al suo pensiero. In esso egli dichiara esplicitamente di aderire ad alcuni principi già affermati dal Cattaneo e posti poi a fondamento di tutto il positivismo: l'importanza cioè del metodo sperimentale, la rinuncia alla metafisica, al dogmatismo, all'*a priori*; la assimilazione dei fenomeni e delle leggi morali ai fenomeni storici, soggetti a evoluzione e cambiamenti; il ridimensionamento dei poteri spirituali i quali, storicamente sviluppati essi stessi, non possono darci verità universali, ma soltanto verità generali proporzionate ai sistemi di verifica conosciuti», D. Bertoni Jovine, *Nota Introduttiva*, cit., p. 509.

30 Gabelli ha scritto e pubblicato articoli sulle riviste «Rivista Veneta», «Monitore dei tribunali», «La Perseveranza», «Politecnico», «Nuova antologia», «Il risveglio educativo», «Archivio di statistica», e sulla «Gazzetta di Venezia»; cfr. P. Zamperlin, *Aristide Gabelli tra diritto e pedagogia*, cit., pp. 177-182.

31 Indice della seconda edizione (1871). La riproduzione è priva del riferimento alle pagine.

32 USM, p. 1.

quello che quotidianamente gli uomini vedono e toccano. Di fronte alla critica di scetticismo, egli spiega che il dubbio ha contribuito a far progredire il genere umano ed è stato per lui stimolo alla ricerca della verità. In conclusione egli scrive: «a nulla giova cangiare i confini e il governo del nostro paese, se non pensiamo a cangiare noi stessi, per dar principio al nostro vero risorgimento»³³.

L'opera è divisa in due parti corrispondenti ai due sintagmi nominali del titolo: la prima parte ha un «impianto fenomenologico»³⁴ e presenta la concezione dell'uomo propria di Gabelli (primo sintagma nominale: «l'uomo»); la seconda parte ha un «impianto epistemologico»³⁵ e presenta la sua concezione della scienza e nella fattispecie delle scienze morali (secondo sintagma nominale: «le scienze morali»). La prima parte si presenta come un «breve trattato di morale intellettualistica e utilitaristica»³⁶ e segue un «procedimento induttivo»³⁷ che descrive l'uomo percorrendo le tappe corrispondenti ai cinque capitoli: l'amor di sé, il bisogno di essere felici, la volontà, la coscienza, il bene. Nel terzo capitolo Gabelli affronta il tema della libertà e nell'ultimo egli esplicita la sua concezione del bene come «utile dell'umanità»³⁸.

Nella seconda parte Gabelli presenta il suo «discorso sul metodo»³⁹. Nella premessa egli spiega che «dai fatti comuni e semplici e da umili osservazioni ci siamo elevati a poco a poco fino alle questioni più ardue della filosofia. Ora, da questa altezza alla quale ci troviamo, dobbiamo prepararci a ridiscendere lungo la china opposta per guadagnare ancora il fondo della vallata»⁴⁰. Al procedimento induttivo della prima par-

te segue un procedimento «deduttivo» che intende «applicare» le questioni speculative agli studi sull'uomo e cioè alle scienze morali. La seconda parte è divisa in tre capitoli: il primo affronta l'applicazione al metodo, il secondo l'applicazione alla morale, il terzo l'applicazione al diritto. È in questa parte che Gabelli estende il metodo sperimentale delle scienze fisiche all'ambito delle scienze morali.

Nel primo capitolo egli presenta alcuni aspetti del metodo sperimentale: l'esperienza, il fatto, la legge, osservare, esaminare, sperimentare, toccare con mano. È in questo capitolo che Gabelli riporta un passo di Ardigò nel quale egli presenta in modo critico il metodo dei «metafisici», opposto a quello sperimentale⁴¹. Nell'applicazione di quest'ultimo alle scienze morali Gabelli dimostra consapevolezza della relatività delle conclusioni e sottolinea l'opportunità di abbandonare i principi a priori. Nel secondo capitolo egli esplicita, da un punto di vista storico e in relazione al tema dell'educazione, la «morale scientifica»⁴² in quanto separata dalla religione e legata al principio utilitaristico. Il terzo capitolo indaga le modificazioni che si producono nella filosofia del diritto in quanto essa viene dedotta dall'esperienza. Attraverso un esame della genesi del diritto penale, civile e costituzionale, Gabelli esplicita la sua concezione del diritto secondo la visione utilitaristica e mostra che esso può dirsi scienza solo seguendo la via del metodo sperimentale⁴³.

Nel Riepilogo Gabelli riprende i contenuti del libro sottolineando l'unità delle scienze morali, simile a quella delle scienze fisiche, e rilevando che si tratta di un'unità

33 USM, pp. 2-5.

34 G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 24.

35 *Ivi*, p. 25.

36 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXII.

37 *Ivi*, p. XXXV.

38 USM, p. 139. Sul tema della libertà e sull'utilitarismo cfr. R. Tisato, *Introduzione*, cit., pp. XXXIII-XXXIV; G. Flores D'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, cit., p. 26ss.

39 R. Tisato, *Introduzione*, cit., p. XXXV.

40 USM, p. 153.

41 USM, p. 156. Sui rapporti tra Gabelli e Ardigò cfr. C. Callegari, *Giovanni Marchesini e Aristide Gabelli*, cit., p. 118.

42 USM, p. 201.

43 Sul pensiero giuridico di Gabelli cfr. M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, cit., pp. 166-168.

oggettiva per cui «le medesime verità differentemente applicate diventano la logica, la morale, il diritto, la politica, l'educazione»⁴⁴.

La «coscienza metodica»⁴⁵ del positivismo metodologico di Gabelli costituisce il nucleo teorico che consente l'estensione del metodo sperimentale all'ambito delle scienze morali, pur nella consapevolezza della differenza tra i due ambiti scientifici⁴⁶. Questa estensione porta Gabelli sia a evidenziare i pregi dei metodi quantitativo-sperimentali, come la statistica⁴⁷, nell'ambito delle scienze morali, sia ad applicarli praticamente, ad esempio in molte sue indagini ministeriali⁴⁸. Egli ritiene che la statistica sia uno strumento utile non solo in campo pedagogico-educativo, ma anche giuridico e

politico⁴⁹. La «coscienza metodica» costituisce nel contempo il nucleo teorico con cui Gabelli «interpreta» il suo tempo⁵⁰. Nell'ambito di questa interpretazione si può collocare la sua concezione dei prodotti tecnologici⁵¹, a cui fa riferimento nel primo capitolo in relazione al tema dell'amor di sé: essi sono visti come espressione dell'«ingegno umano», che suscita un «sentimento» di «ammirazione» ma che è ridimensionato dai «fenomeni» della «natura»⁵².

Un'ulteriore operazione nella ricerca della *struttura* dell'opera e del suo *che cosa* è la presentazione dell'Indice dei nomi, che consente di «gettare uno sguardo sugli autori»⁵³ cui Gabelli fa riferimento (edizione 1871).

Addisson ⁵⁴ , 94	Lange G., 26
Alberto Magno, 165	Laplace P.-S., 167n, 170
Alcabizio, 165	La Rochefoucauld F. de, 145
Alessandro Magno, 75	Leibniz G.W., 47, 48
Ardigò R., 156	Littré M.-P.-E., 170
Aretino P., 207	Luigi XI, 271
Aristide, 135, 137, 138	Machiavelli N., 170
Aristotele, 82, 165	Malthus T.R., 175, 176, 177, 178
Blair U., 27	Manzoni A., 164
Borsari L., 257	Mill J.S., 170
Cardano G., 165	Newton I., 86
Channing W.E., 188	Omero, 132n, 271
Chateaubriand F.-R. de, 41	Pascal B., 42, 50, 74
Cicerone M.T., 82, 140n, 152	Plinio S.G., 165
Comte A., 164, 170	Prévost-Paradol L.-A., 144, 300
Copernico N., 86	Quetelet L.A.J., 170
Della Porta G., 165	Rémusat C.-F.-M. de, 42
Diogene di Sinope, 75	Renan J.E., 170
Frank A., 1	Savigny F.C. von, 169
Galilei G., 33, 35, 74, 86, 161, 166n, 254	Say J.-B., 176, 177, 178
Garnier A., 144	Schiller F., 39
Gervinus G., 270	Simon J., 78
Gesù Cristo, 205, 206	Socrate, 144
Goethe J.W., 110	Strauss D.F., 169
Humboldt K.W. von, 110	Taine H.-A., 170
Janet P.A.R., 85n	Tassoni A., 166n
Jouffroy T.-S., 36, 39, 40, 62, 117	Temistocle, 135, 137
Kant I., 105n, 106n	Vacherot E., 170
Lagrange J.-L., 110	Villari P., 162, 167

44 USM, p. 303.

45 F. Cambi, *Gabelli e il Positivismo metodologico*, cit., pp. 45ss.

46 *Ivi*, pp. 48-49.

47 A. Gabelli, *Gli scettici della statistica*, «Archivio di Statistica», a. II, vol. I, Roma, Tip. Elzeviriana, luglio 1877.

48 Cfr. M.A. Di Paolo, *I molteplici interessi di studio di Aristide Gabelli*, pp. 165-166, 173, 175-176.

49 *Ivi*, p. 166.

Un ultimo contributo sono le parole con cui Flores D'Arcais spiega il motivo del suo «incontro» con Gabelli.

Ma l'interesse più specifico si precisò (e questo è stato forse il motivo dell'incontro con il Gabelli) proprio in ordine al rapporto più ampio ... tra la realtà effettuale e gli ideali, i valori dell'educazione ... La prospettiva mi si presentava sempre, in qualche modo, come un qualcosa che travalicava il fatto, e cioè che andava oltre, onde mi pareva che il positivismo avesse una

specie di esigenza di trascendimento della concretezza fattuale, di quella concretezza che le stesse leggi positivistiche, che dovevano guidare la educazione, sembravano invece imporre. Ecco: questa è stata la motivazione prima che mi ha portato a chiedermi: "vediamo, a cominciare da Gabelli (che indubbiamente è stato tra i positivisti quello che maggiormente ha vissuto l'esperienza educativa, e che si è messo di fronte ai problemi concreti della vita scolastica), come questo rapporto è stato vissuto".⁵⁵

50 USM, p. 2.

51 Sulla rilevanza del tema della tecnica in relazione alla pedagogia e al «post umano», cfr. F. Frabboni – F. Pinto Minerva (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Gius. Laterza e Figli, pp. 82-135, 197-209. Cfr. inoltre: G. Reale (2013). *Salvare la scuola nell'era digitale*. Brescia: La Scuola; E. Severino (2012). *Educare al pensiero*. Brescia: La Scuola; U. Margiotta (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Edizioni Pensa MultiMedia, pp. 295-341; A. Canavaro (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Centro Studi Erickson, pp. 67-84.

52 USM, pp. 13ss.

53 G. Piaia, *Aristide Gabelli nel positivismo italiano*, cit., p. 25. Lo sguardo sugli autori citati consente di delineare il quadro culturale di riferimento, anche in relazione all'apporto della tradizione spiritualistica: «L'immagine del "positivista" Gabelli risulta arricchita da questo intreccio di letture ed influenze, di cui è possibile cogliere la trama nell'*Uomo e le scienze morali*», *ivi*, pp. 25-28, part. p. 28.

54 «Ardisson» nell'edizione del 1915.

55 G. Flores D'Arcais, *Il mio "incontro" con Aristide Gabelli*, in F. De Vivo – P. Zamperlin, *Nuovi contributi allo studio di Aristide Gabelli*, cit., pp. 3-5, part. p. 4.



Jaakko Virkkunen, Denise Shelley Newnham

The Change Laboratory.

A tool for Collaborative Development of Work and Education¹

Daniele Morselli

Università Ca' Foscari di Venezia
daniele.morselli@unive.it

Come si organizza un Change Laboratory? Quali sono le operazioni preliminari? Quanti partecipanti? Che tipo di materiali mirror utilizzare per promuovere discussione ed apprendimento espansivo? Si tratta di un complemento indispensabile e la fonte più aggiornata fonte della letteratura sul Change Laboratory, un tipo di intervento formativo all'interno della teoria storico culturale dell'Attività per lo sviluppo collaborativo dell'organizzazione che genera innovazione e cambio di pratiche. Il libro è scritto da due autori: Jaakko Virkkunen, senior professor presso CRADLE, il Centro per la ricerca sulla teoria dell'Attività all'Università di Helsinki. Virkkunen è il maggior contribuente teorico del Change Laboratory. Il secondo autore è Denise Shelley Newnham, sud africana, ricercatore e lettore all'Università di Ginevra, che ha utilizzato la metodologia in vari contesti soprattutto come mezzo di *empowerment* di popolazioni svantaggiate.

Le sfide di apprendimento nelle organizzazioni sia pubbliche che private sono cambiate negli ultimi decenni: i cicli di vita di interi prodotti, produzioni e concetti di business stanno rapidamente diventando più brevi. Esiste dunque un bisogno crescente di soddisfare bisogni sociali in modi nuovi che permettano di uscire da concetti e forme organizzative tradizionali. Questi cambiamenti non possono essere effettuati

attraverso la mera ottimizzazione tecnica, miglioramenti isolati, o individui che apprendono il modo isolato come migliorare i propri comportamenti organizzativi. Al contrario, i cambiamenti richiedono apprendimento e sviluppo che riguardano l'intera idea e struttura dell'attività.

Come spiegano gli Autori nella prefazione (p. XIX), lo scopo del volume è quello di fornire una descrizione di base del metodo per ricercatori e sviluppatori che lo desiderino applicare nello sviluppo dell'attività lavorativa. Lo scopo non è semplice come sembrerebbe per due ordini di motivi. Primo, il Change Laboratory non è un metodo standardizzato che può essere applicato come un algoritmo; al contrario, questi deve essere applicato ad ogni singolo caso con creatività, ed il successo dell'intervento formativo è garantito solo avendo come punto di riferimento la teoria sottostante il modello. In secondo luogo, la formazione al Laboratorio di Cambiamento ha mostrato come il significato e la rilevanza di molti dei suoi concetti diventino perspicui solo quando si pianifica e si prepara un Change Laboratory 'in carne ed ossa'. Per queste ragioni gli Autori includono una rivista estensiva della teoria sottostante e forniscono una serie di esempi di soluzioni applicate durante il dispiegarsi dei Change Laboratory. Vengono inoltre descritti tre laboratori in tre diversi contesti: una scuola, un'unità di chirurgia di

1 Virkkunen, J. and Shelley Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 269.

un ospedale universitario, ed un'azienda che fornisce sistemi d'automazione all'industria. Questi laboratori non sono stati scelti con lo scopo di assurgere a modelli prototipici o esempi a cui rifarsi, ma per dare la possibilità di discutere concretamente i problemi incontrati nell'applicazione dei principi e degli strumenti concettuali della metodologia.

Vi sono purtuttavia limiti di utilizzo, dato che il Laboratorio di Cambiamento può essere applicato in quei contesti dove i partecipanti possono sentirsi a proprio agio e manifestare liberamente la propria opinione, avendo pure il permesso di sperimentare nuovi modelli di comportamento durante l'attività lavorativa. Non si deve dimenticare che il laboratorio è stato messo a punto in Finlandia, una società orizzontale ove le gerarchie sono sentite come meno pervasive, e dove è meno presente la dicotomia management che progetta l'attività e lavoratori che eseguono. È purtuttavia vero che le nuove forme di lavoro prevedono sempre più la partecipazione attiva di tutti gli stakeholders dell'attività, inclusi clienti e lavoratori. Il laboratorio si basa proprio sulla discussione generata dall'incontro di diversi punti di vista e dai problemi organizzativi sentiti come importanti per l'organizzazione ed i suoi componenti. La dialettica del laboratorio genera una nuova idea dell'attività lavorativa in forma di cellula germinale che viene poi arricchita, messa in pratica e calibrata al contesto coi necessari aggiustamenti in itinere, per poi eventualmente essere generalizzata all'intera organizzazione. Si tratta quindi di un laboratorio che ha l'intenzione di generare apprendimento espansivo, cioè una espansione del sistema di attività attraverso un'ambiziosa trasformazione del suo oggetto. La metodologia richiede ai partecipanti di mostrare consapevolezza riflessiva, partecipazione attiva, coinvolgimento e pure presa di rischi. Sia i partecipanti che il ricercatore sono portati fuori dai loro pattern abituali di comportamento verso domini sconosciuti che richiedono e permettono soluzioni creative. Oltre ad attraversare la linea di demarcazione tra il mondo della ricerca e quello dell'attività pratica, il metodo spesso necessita dell'attraversamento dei confini disciplinari e professionali nell'area nel quale è applicato.

L'introduzione del libro è curata da Yrjö Engeström, il teorizzatore della terza generazione della teoria dell'attività, famoso per il suo triangolo esposto per la prima volta

nella sua tesi di dottorato *Learning by Expanding* (1987). Secondo l'Autore, una metodologia formativa ed interventista – così come il Laboratorio di Cambiamento, è necessitata ed utile per tre ragioni. La prima è che tutte le ricerche intervengono, dato che non possiamo stare al di fuori della nostra ricerca. Risulta allora utile studiare come la nostra azione e pratiche di ricerca interagiscono con quelle dei soggetti che studiamo. Secondo, gli interventi hanno luogo in ogni caso: ogni sistema di attività umana o organizzazione è bombardata con interventi sia deliberati che incidentali sia da dentro che dal di fuori. Come ricercatori o formatori dovremmo quindi smettere di pensare che stiamo contaminando la realtà studiata. Terzo, intervenendo in modo deliberato e con metodo possiamo guadagnare conoscenza su quello che è possibile fare all'interno di un'organizzazione.

Il primo capitolo descrive i cambiamenti nell'economia e nei posti di lavoro che hanno portato al bisogno di nuovi tipi di apprendimento e nuovi strumenti di sviluppo organizzativo attraverso cui un tale apprendimento possa essere supportato. Si discute inoltre della differenza tra il Laboratorio di Cambiamenti ed altre forme di interventi di sviluppo delle attività lavorative. Il secondo capitolo dà al lettore una panoramica del Laboratorio senza però entrare nel dettaglio nella parte teorica, che è sviluppata nel terzo capitolo. Quest'ultimo capitolo fornisce una prospettiva storica – sempre molto importante nella Teoria dell'Attività – del Change Laboratory, che si origina alla fine degli anni '90 a partire dalla più ampia metodologia chiamata *Developmental Work Research*. Il quarto capitolo spiega come si pianifica una sessione di intervento ed il processi sottostanti. Alla fine del capitolo sono presentati i tre *case study* presentati nei capitoli seguenti. Il capitolo sei illustra un Laboratorio applicato in una scuola del Botswana; il progetto è stato portato avanti all'interno di un progetto più ampio che si concentrava sull'utilizzo del computer a scuola. Il settimo capitolo presenta un Change Laboratory specifico per l'organizzazione delle attività chirurgiche nell'unità centrale di chirurgia presso l'ospedale dell'Università di Oulu nella Finlandia del nord. Si tratta certo di uno dei laboratori più indagati e su cui sono stati scritti diversi articoli. Questo capitolo è occasione per discutere della relazione fra il Change Laboratory ed il cambiamento del management

nelle organizzazioni. L'ottavo capitolo presenta invece un Laboratorio di Attraversamento dei Confini (*boundary crossing laboratory*), una variante del Laboratorio di Cambiamento ove i professionisti di due sistemi di attività si incontrano per discutere delle questioni 'ai confini' delle loro organizzazioni. I laboratori hanno riguardato una nuova attività all'interno di Metso Automation, un'azienda internazionale di sistemi di automazione industriale, nello specifico l'ottimizzazione automatizzata dei processi di produzione della polpa di frutta. Lo stesso capitolo discute la natura specifica dei Change Laboratory che si focalizzano sull'attraversamento dei confini tra diverse attività, ed il ruolo dei laboratori nello sviluppo del lavoro nella cosiddetta modalità *co-configuration*. Nel capitolo nove i tre casi vengono confrontati e si sintetizzano le particolari prospettive da cui guardare i laboratori. Il decimo ed ultimo capitolo mostra la fase corrente e le prospettive future della ricer-

ca basata sul Change Laboratory ed attività di sviluppo. Nello stesso si fornisce un'analisi scientifica dei processi di apprendimento espansivo durante i tre *case study*.

Si tratta di un libro molto denso, di non facilissima lettura anche per chi già ha un'idea del Change Laboratory, ed i caratteri piccoli con cui è stampato non aiutano nello scopo. Tuttavia, esso riassume la letteratura sul tema, ed in più è ricco di schede con esempi pratici, estratti di conversazioni, fotografie, e schemi che aiutano a comprendere meglio sia la teoria che l'implementazione del Laboratorio di Cambiamento. Nell'appendice vengono addirittura forniti dei moduli per pianificare le singole sessioni. Trattandosi del contributo più recente e comprensivo sul tema, è complemento indispensabile per chi voglia provare ad utilizzare la suddetta metodologia per il cambiamento organizzativo e l'innovazione; per questo ne auspica una traduzione nella nostra lingua al più presto.



Terttu Tuomi-Gröhn, Yrjö Engeström (Eds.) Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini¹

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

Nel novembre 2013 esce in lingua italiana, a cura di Anna Maria Ajello e Annalisa Sannino, *Between School and Work, New perspectives on Transfer and Boundary crossing*, edito per la prima volta nel 2003 in lingua inglese. Con l'esclusione di alcuni capitoli presenti nel testo originale e omessi in questa edizione, questo testo, a dieci anni di distanza dalla sua pubblicazione originale, mostra tutta la sua attualità, per i temi trattati, ed offre strumenti di ricerca stimolanti e di assoluto valore in campo formativo, che aprono piste di indagini estremamente fertili.

La prospettiva da cui prendono corpo le ricerche presentate è quella della Teoria dell'Attività, rielaborata e sviluppata da Engeström e i suoi collaboratori, a partire dalla psicologia culturale di origine vygotskiana e le successive elaborazioni della scuola sovietica.

In questa cornice l'attraversamento dei confini tra scuola e lavoro è l'oggetto di osservazione e ricerca per comprendere l'apprendimento, come risultato del funzionamento e del cambiamento nell'interazione tra sistemi complessi.

L'apprendimento, in altre parole, è studiato come parte di pratiche sociali. Tale approccio, secondo le parole di uno degli autori "consente lo studio di come sono strutturati gli eventi di apprendimento, che cosa consentono le varie attività e in generale quali strumenti di apprendimento sono accessibili nella società, poiché non esiste un processo di apprendimento di per sé che è

identico nei vari contesti e che può essere studiato nella sua forma pura".

Ciò implica che ad essere studiati sono gli scambi che intercorrono tra e negli individui e la collettività.

Il volume riporta sette contributi, che fanno riferimento ai risultati di ricerche attuate in ambiti formativi molto diversi tra loro, preceduti da un capitolo introduttivo dello stesso Engeström più una riflessione conclusiva e (soltanto in questa versione italiana) da un'introduzione curata da Ajello e Sannino.

Ajello e Sannino mostrano l'attualità di questi studi nel quadro italiano, in un momento di transizione in cui si cerca di comprendere come sviluppare e rendere efficace il sistema della formazione professionale e dell'apprendistato in particolare, quest'ultimo attraversato da una grande crisi (a partire dalla sua stessa definizione legislativa ma anche nella sua dimensione attuativa nel rapporto con il mondo dell'impresa) ma anche con grandi potenzialità.

Se consideriamo l'accento dato, in dimensione europea, all'acquisizione di competenze chiave per svolgere un ruolo di cittadinanza attiva e consapevole che promuova e sostenga lo sviluppo della società, e il conseguentemente riconoscimento delle componenti di apprendimento non formali ed informali che vanno a comporre il patrimonio di un soggetto, questo libro si inserisce con un ventaglio di riflessioni e ricerche che confermano il superamento di una visio-

1 Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. (Eds.) (2003). *Between School and Work, New perspectives on Transfer and Boundary crossing*. Bringley, UK: Emerald, pp. 333. Tr. it. (2013), a cura di Anna Maria Ajello e Annalisa Sannino, *Tra scuola e lavoro. Studi sul transfer e attraversamento di confini*. Bologna: il Mulino, pp. 328.

ne tradizionale e radicata della divisione tra la teoria (che si apprende a scuola) e la pratica (che si svolge nei luoghi di lavoro e di vita). L'expertise di un soggetto si accresce in una prospettiva multidimensionale, in più contesti ed in parallelo, non una semplice traduzione di ciò che è appreso a scuola e tradotto e trasposto in altri contesti.

I molti interrogativi che, in tutto il 900, gli studi sul transfer di apprendimento hanno lasciato non risolti, vengono superati da una prospettiva che abbandona l'idea di transfer individuale e soggettivo per approdare alla comprensione di come l'apprendimento venga costruito in una dimensione plurale e condivisa. Gli studenti di oggi e di domani sono soggetti esperti che si muovono tra contesti di attività paralleli e molteplici, negoziando e combinando regole, conoscenze e modelli di interazione spesso radicalmente diversi tra loro da cui far emergere soluzioni e prospettive nuove.

Tuomi-Gröhn e Engeström con il loro excursus storico sugli approcci al transfer di apprendimento evidenziano questo cambiamento: dall'analisi degli esordi, quelli di Thorndike sul transfer degli elementi identici e i successivi di Judd sul transfer di principi generali, i due autori approdano a una revisione critica delle più recenti posizioni, quelle che ricadono sotto l'etichetta "cognitivista-costruttivista" e quelle che fanno riferimento all'apprendimento situato.

Una nuova unità di analisi si fa strada all'interno dell'approccio socio-culturale e della teoria dell'attività che non riguarda più l'individuo bensì sistemi collettivi poiché le persone sono coinvolte in molteplici compiti simultanei e in molteplici comunità di pratiche.

Con il suo lavoro Beach sviluppa ulteriormente questo aspetto affrontando criticamente il modo in cui gli approcci precedenti al transfer hanno concettualizzato la generalizzazione della conoscenza individuale attraverso contesti come il trasferire qualcosa da un luogo a un altro. L'apprendimento va letto piuttosto come cambiamento che può essere interno all'individuo, all'attività o a entrambi.

Attraverso il concetto di *transizioni sequenziali*, che possono essere laterali, collaterali, inclusive e di mediazione, Beach spiega come avviene la *propagazione di conoscenza* e le strategie di attraversamento dei confini interorganizzativi.

Guile e Young calano la riflessione sul transfer all'interno del sistema dell'istruzione

professionale: guardando ai recenti cambiamenti nell'organizzazione del lavoro, ai nuovi tipi di abilità richieste nel mondo del lavoro e infine al modo in cui i giovani stessi costruiscono le proprie conoscenze, suggeriscono che è necessario pensare a un nuovo curriculum nella formazione.

Il loro discorso ruota su quattro nodi fondamentali: la riconcettualizzazione di transfer come transizione; l'importanza di riconoscere al contesto il ruolo di organizzatore di significato e coerenza di un apprendimento; la distinzione tra conoscenza tacita, situata e codificata come base per un nuovo curriculum.

L'interessante ricerca di Tuomi-Gröhn sul praticantato nell'assistenza infermieristica descrive e valuta il tentativo di produrre un *transfer di sviluppo* grazie all'attraversamento di confini che si genera nell'incontro tra scuola per infermieri e contesto di lavoro dove viene inserito l'infermiere tirocinante. Lo studio illustra e discute i motivi di successo e di insuccesso di tre differenti esperienze ed evidenzia come non sempre a parità di condizioni avvenga la creazione di nuova conoscenza e il cambiamento. Lo strumento del praticantato, che è pensato con lo scopo di creare un team collaborativo tra soggetti della scuola e soggetti del mondo del lavoro, di confrontare le conoscenze di studio e le esperienze di lavoro in maniera fertile, di promuovere reti e attraversamento di confini al di fuori del gruppo, di trovare nuova conoscenza e creare nuove pratiche frutto dell'incontro, può esitare in risultati tra molto diversi.

Ciò che possiamo trarne è che la progettazione di stages, tirocini, esperienze formative per i ragazzi all'interno dei loro percorsi formativi deve tenere in considerazione le variabili che entrano in gioco nel loro effettivo svolgimento.

La ricerca di Lambert sulla formazione professionale dell'insegnante aggiunge un nuovo e importante tassello al concetto di apprendimento: non soltanto l'apprendimento è molto più che un riciclaggio, una trasposizione, di abilità e conoscenze disponibili, ma può avvenire nella stessa fase di analisi e sviluppo del lavoro: chi apprende contribuisce all'analisi delle pratiche quotidiane e al loro cambiamento come mezzi per sviluppare conoscenza.

Così l'*atelier dell'apprendimento*, dove studenti presentano i loro progetti ai docenti e a professionisti dell'assistenza sanitaria e del welfare, diviene uno strumento per pro-

muovere lo sviluppo di conoscenza non solo a livello individuale ma anche collettivo delle diverse organizzazioni che vi prendono parte.

Sannino, Trognon e Dessagne documentano un'esperienza di apprendimento produttivo nella pratica, all'interno del dispositivo di *Formation en Alternance*, previsto dal sistema legislativo francese per coloro che stanno studiando per imparare un mestiere.

Il lavoro, che ha il pregio di illustrare anche nel dettaglio le fasi dell'indagine e lo strumento elettivo adottato, la *Logica Interlocutoria*, con cui viene svolta un'analisi della conversazione intercorsa tra tutor e apprendista, racconta la cooperazione e la comunicazione durante l'apprendimento dell'uso del martello pneumatico.

Ciò che emerge è che attività discorsive e manuali sono intimamente connesse tra loro nel processo di apprendimento, la trasmissione della conoscenza è condotta in parallelo a livello manuale e discorsivo, e le attività pratiche sono formulate, valutate e spiegate mentre si verificano. Inoltre, pur trattandosi di un compito di conoscenza piuttosto specifico e limitato, le conversazioni trattano un insieme più ampio e rilevante e si riferiscono a questioni riguardanti l'organizzazione, l'autonomia e altre dimensioni in gioco.

Nell'ultimo capitolo Ludvigsen, Havnes e Lahn mostrano la complessità dell'apprendimento per un gruppo di ingegneri tecnico-commerciali sul luogo di lavoro e il processo attraverso cui imparano una gamma di abilità che riguardano la relazione con i clienti dell'azienda di appartenenza, il modo di muoversi tra la logica della propria organizzazione e quella del potenziale cliente e come ciò li porti volta per volta a progettare offerte e soluzioni per i clienti sempre diversificate, che divengono un oggetto che si situa ai confini interorganizzativi tra i partner che stanno negoziando.

Ciò che fa di questi ingegneri degli esperti competenti affonda nei propri percorsi di studio (ciò che hanno appreso all'università) ma non dipende da questi e se ne distanzia: una buona performance è il risultato di come ognuno di loro combina standardizzazione e flessibilità, per produrre un'offerta appetibile e costruita sui criteri rilevanti nel contesto. Si tratta di un uso della conoscenza che viene negoziato continuamente nelle pratiche.

Il capitolo conclusivo di Roger Säljö è un contributo critico che arricchisce questo testo soffermandosi su questioni che rimango-

no aperte: ci ricorda che, se è necessario ed inevitabile oggi guardare ai legami tra scuola e mondo del lavoro, bisogna però uscire dall'inutile retorica che vuole la scuola come incapace di preparare alla vita e al lavoro.

Il rischio di cadere in una dimensione ideologica riguardo alla natura delle opportunità di apprendimento offerte anche in altri sistemi di attività effettivamente c'è: se da un lato è necessario superare definitivamente un'idea di apprendimento antiquata e fuorviante, quella che vuole prima i saperi e poi il saper fare in una logica di sviluppo lineare e consequenziale, dall'altro è rischioso assumere come dato che le pratiche lavorative possano servire come criterio per valide pratiche di apprendimento.

Questo tema, che quotidianamente emerge nel dibattito nazionale sulla funzione e sull'attualità della scuola (ma a quanto pare è un dato condiviso anche oltralpe), svilisce la funzione di quest'ultima e la lascia ai margini, giustificandone per certi versi il fallimento ed anche il disinvestimento dei suoi stessi operatori, oltre che dei ragazzi.

L'apprendimento ha un valore in sé, anche quello che non è finalizzato ad uno scopo specifico e non esita nel mondo del lavoro. Lo studio di come sistemi di attività diversi contribuiscano alla creazione di nuova conoscenza ha un valore indiscutibile per la ricerca, poiché offre nuovi elementi per riflettere sul concetto di apprendimento generativo e nuovi strumenti per comprenderne la natura e come svilupparlo.

È compito della ricerca capire come questo apprendimento generativo avvenga o può avvenire nella scuola; ancora oggi la scuola è il luogo dove i giovani passano una parte consistente della propria esistenza, a cui viene delegata una funzione formativa, pur nella condivisione/competizione di questa funzione con altri.

L'esperienza che fanno tra le sue pareti deve avere valore e deve tradursi in qualcosa di significativo per loro stessi, che sia spendibile ma anche strutturante per i giovani, senza ridurre la scuola a una versione in piccolo della società, un laboratorio di riproduzione in scala ridotta della vita reale.

La sfida della scuola è oggi quella di strutturare percorsi e ambienti di apprendimento che accrescano la capacità dei giovani di costruire nuova conoscenza e finalizzarla al raggiungimento di scopi, tanto propri quanto della comunità in cui vivono, dotandola di senso. E questo libro offre numerosi spunti in tal senso.



Martha Nussbaum, Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil¹

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia
andrea.strano@unive.it

Creare capacità è un'opera di Martha Nussbaum,² pubblicata in Italia nel 2012 e dedicata a tutti i membri della *Human Development and Capability Association* (HDCA). Questo testo, infatti, si inserisce nella più ampia opera di studio e di ricerca della HDCA³. Tale associazione, cercando di oltrepassare certe sterili dicotomie che affollano tutt'oggi il mondo accademico (separazione fra le discipline, fra teoria e pratica, fra i più vecchi e i più giovani, fra regioni e nazioni), mira a richiamare l'attenzione sulla possibilità di perseguire un nuovo e di-

verso paradigma per lo sviluppo dell'uomo, paradigma decisamente alternativo agli attuali imperanti modelli economici e di politiche pubbliche, noto come "Approccio delle capacità" o *Human Development approach*⁴. *Creare capacità* vuole rivolgersi a tutti, non soltanto alla comunità accademica e dei *policy maker*, bensì al più vasto pubblico possibile, con una precisa speranza: «voi, lettori di questo libro, sarete gli autori del prossimo capitolo di questa storia dello sviluppo umano» (p. 177)⁵. Il libro della Nussbaum, dunque, attraverso i suoi otto capi-

- 1 Nussbaum, M. (). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 256. Tr. it. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino, pp. 224.
- 2 Breve nota sull'autrice. Martha Nussbaum è una filosofa statunitense, studiosa di filosofia greca e romana e di filosofia politica ed etica. Dopo aver insegnato all'Università di Harvard e alla Brown University, è oggi docente all'Università di Chicago, dove insegna *Law and Ethics* (cattedra che include impieghi al *Philosophy Department*, alla *Law School* e alla *Divinity School*). Sin dal 1993 ha collaborato con il premio Nobel indiano Amartya Sen allo sviluppo del *Capability approach* e nel 2004, assieme a Sen, ha fondato la *Human Development and Capability Association*. È membro del *Committee on Southern Asian Studies* e membro esterno dello *Human Rights Program*. Tra le sue pubblicazioni più importanti: *Diventare persone* (il Mulino, 2001), *Giustizia sociale e dignità umana* (il Mulino, 2002), *Le nuove frontiere della giustizia* (il Mulino, 2007), *L'intelligenza delle emozioni* (il Mulino, 2009), *La fragilità del bene* (il Mulino, 2011), *Non per profitto* (il Mulino, 2011).
- 3 La HDCA è stata fondata nel 2004 dalla stessa Nussbaum e dal premio Nobel Amartya Sen. L'associazione è aperta a chiunque desideri farne parte, sposando la sua nuova visione di sviluppo umano.
- 4 La Nussbaum afferma di prediligere la prima definizione, "Approccio delle capacità", poiché dichiara di essere interessata anzitutto al concetto di "capacità", nell'accezione che tra poco andremo a chiarire.
- 5 I precursori dei lavori della HDCA possono essere rintracciati negli *Human Development Reports del Development Programme* delle Nazioni Unite (UNDP), cioè i rapporti voluti dall'ONU, pubblicati a partire dal 1990, per raccogliere dati ed evidenze nei diversi settori riguardanti il nuovo paradigma dello sviluppo umano. In questo senso, è ormai da oltre vent'anni che si sta sviluppando in tutto il mondo una specifica letteratura per la ricerca in grado di supportare e potenziare l'approccio delle capacità.

toli, l'introduzione, la conclusione e un'interessante appendice finale – in cui si elaborano delle precisazioni e dei chiarimenti rispetto ai pensieri dell'economista James Heckman e di Amartya Sen –, cerca di ribaltare il discorso degli economisti e dei politici che hanno forgiato il nostro attuale sistema di sviluppo, poiché si tratta di un discorso che ha distorto la realtà: pensare che la qualità della vita di una nazione migliori soltanto nel momento in cui aumenta la sua ricchezza economica (letta attraverso l'innalzamento della percentuale pro-capite del Prodotto Interno Lordo – PIL), senza badare minimamente al livello effettivo di vita dei suoi abitanti rispetto a molte altre dimensioni legate al concreto vivere, significa, appunto, guardare il mondo e la realtà con una lente troppo piccola per poterli comprendere veramente. L'approccio delle capacità vuole rappresentare una forte alternativa, vuole essere la leva su cui fare perno per dare una svolta al cammino del pianeta, semplicemente traendo forza da due domande basilari: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? L'approccio delle capacità, spiega l'autrice, appare in grado di rispondere a questi interrogativi e di farsi "teoria dell'azione" per la costruzione di politiche nuove a sostegno delle persone "in carne ed ossa". Rispetto alle teorie dominanti (tra cui l'approccio del PIL, quello utilitaristico, quello delle risorse e dei beni primari di John Rawls, ecc.) che hanno condotto il mondo a tali livelli di sbilanciamento e di ingiustizia, l'approccio delle capacità sembra essere, a detta dell'autrice, la "contro-teoria" di cui abbiamo urgente bisogno.

La Nussbaum comincia il suo ragionamento raccontando la storia di Vasanti, una donna sulla trentina dello Stato del Gujarat (India nordoccidentale), la quale era riuscita (molto fortunatamente per una donna del suo popolo) a separarsi dal marito alcolizzato che la maltrattava e la violentava, ed era entrata a fare parte della SEWA (*Self-Employed Women's Association*: organizzazione non governativa in aiuto alle donne pove-

re). La Nussbaum si domanda quale potrebbe essere il più valido approccio teorico per comprendere i tratti principali della situazione di Vasanti e, quindi, per giungere a individuare strategie di cambiamento. L'autrice trova la risposta nell'approccio delle capacità, poiché esso è in grado di addentrarsi in diverse dimensioni del vivere concreto, quali la longevità, la salute, l'educazione, la facoltà di proteggere la propria integrità corporea, la possibilità per i lavoratori di godere di relazioni di pari opportunità, le libertà politiche e religiose. L'approccio delle capacità concepisce tutte queste dimensioni in termini di opportunità e di libertà di scelta e di azione, permettendo una più profonda comprensione della complessità. Gli approcci teorici dominanti, invece, ad esempio, non permetterebbero di comprendere le ragioni dell'incapacità di Vasanti di godere dei frutti dell'attuale prosperità della sua Regione. Dunque, «quello di cui c'è bisogno è [...] un approccio teorico che definisca l'acquisizione nei termini delle opportunità che si offrono ad ogni persona. È bene che un tale approccio parta dal basso, osservando le vicende concrete e il significato dei cambiamenti nelle politiche pubbliche per le persone reali» (p. 23).

La Nussbaum, prima di addentrarsi nella spiegazione dell'approccio delle capacità secondo la sua concezione, desidera compiere un riconoscimento al cofondatore della HDCA, Amartya Sen, attribuendogli una responsabilità intellettuale di primo piano nell'elaborazione del nuovo approccio. Tuttavia (e soprattutto nel quarto capitolo e nell'appendice finale) l'autrice desidera anche realizzare alcuni chiarimenti sulle differenze tra la sua visione e la visione di Sen, facendo notare come le loro stesse provenienze accademiche siano differenti (lei una filosofa, lui un economista), ma affermando che l'approccio della capacità scaturisce proprio dalla fruttuosa collaborazione tra queste discipline. Uno dei principali punti di distanza tra i due autori (oltre alle differenti concezioni e declinazioni dei concetti di "capacità" per la Nussbaum e di "capacitazione" per Sen⁶) risie-

6 Sen distingue tra "funzionamenti" (*functionings*) e "capacitazioni" (*capabilities*), descrivendo i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente. Nell'approccio delle capacitazioni il vantaggio individuale è valutato in base alla «capacità che ciascuno ha

de nell'idea di libertà, poiché la concezione di libertà che sviluppa la Nussbaum è di tipo politico, mentre quella di Sen è una concezione comprensiva del benessere e dell'*agency*: la concezione politica è interessata al buon governo (in una prospettiva di liberalismo politico) e sviluppa maggiormente la dimensione normativa, mentre la concezione di Sen guarda soprattutto alla realizzazione personale attraverso un approccio comparativo.

Focalizzandoci sulla filosofa americana, il nucleo generativo del suo approccio risiede nella chiara e forte affermazione dell'uguale dignità di tutti gli esseri umani, senza distinzione alcuna, considerando ogni persona come un fine e chiedendosi quali opportunità le siano effettivamente disponibili. È un approccio incentrato sulla libertà e sulla scelta, che punta al potere di definizione di sé, rispettando la pluralità e la diversità delle qualità e dei talenti. Si preoccupa delle disuguaglianze e delle ingiustizie sociali (Nussbaum, 2001) e si impegna a dialogare con i governi e con le istituzioni per la progettazione e l'attuazione di azioni migliorative della qualità della vita delle persone, definita in base alle loro capacità. Insomma, l'approccio «è insieme una concezione comparativa della qualità della vita e una teoria della giustizia sociale di base [e] vuole porre rimedio alle principali lacune degli approcci dominanti. [...] Esso tiene anche conto del fatto che le persone possono avere necessità di differenti quantità di risorse per poter accedere allo stesso livello di capacità di scegliere e agire, in particolare se partono da differenti posizioni sociali» (pp. 176).

Ma cosa sono le "capacità" per la Nussbaum? Esse «sono le risposte alla domanda: cos'è in grado di fare e di essere questa persona? In altre parole, esse sono ciò che Sen chiama 'libertà sostanziali', un insieme di opportunità (generalmente correlate) di scegliere e agire» (p. 28). Opportunità e libertà che derivano dalla combinazione di diversi fattori, quali le abilità personali, l'ambiente sociale, politico ed economico. L'au-

trice, per esplicitare questa complessità, si riferisce a tali libertà sostanziali definendole "capacità combinate". Le capacità combinate sono costituite in parte da quelle che l'autrice chiama "capacità interne", ovvero le caratteristiche di una persona, dinamiche e mutevoli, come i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, lo stato di salute, gli insegnamenti acquisiti, ecc. Queste capacità non sono innate, ma rappresentano quanto acquisito e sviluppato da una persona. Le facoltà innate, invece, vengono denominate dall'autrice come "capacità di base", e sono importanti perché permettono le acquisizioni e lo sviluppo successivi; tuttavia, esse possono essere alimentate come no. La distinzione tra capacità combinate e capacità interne, sebbene per certi versi possa apparire sottile, di fatto è sostanziale, in quanto spiega i due compiti a cui deve fare fronte contemporaneamente una società che opera bene (e che si può dire "giusta"): essa deve consentire ai cittadini di sviluppare le proprie capacità interne, offrendo al contempo le opportunità di contesto per farli "funzionare" (vivere) in sintonia con tali loro capacità. In genere, una capacità interna viene acquisita mediante qualche tipo di funzionamento, e può essere anche persa in assenza dell'opportunità di funzionare. Così, l'altro aspetto importante della capacità è proprio il "funzionamento", il quale rappresenta «la realizzazione attiva di una o più capacità. [...] I funzionamenti sono modi di essere e di fare, che sono compimenti o realizzazioni di capacità» (p. 32). Ecco che, alla luce di questo quadro, possono essere meglio compresi gli scopi e i modi dell'approccio delle capacità: il fine di una società giusta dovrebbe consistere nel permettere a ciascun cittadino di raggiungere una certa soglia di capacità combinate, senza imporre funzionamenti, ma ampliando le libertà sostanziali di scegliere e di agire. Ne consegue anche che, rispetto alle capacità di base, una società giusta non adotta un approccio "meritocratico", bensì cerca anzitutto di sostenere coloro che hanno più bisogno di aiuto nel raggiungimento della soglia previ-

di fare le cose alle quali, per un motivo o per un altro, assegna un valore» Sen, A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori. E le opportunità sono così definite come un aspetto della libertà, la quale è lo spazio aperto nel quale potersi realizzare.

- 7 In estrema sintesi, la libertà di *agency* di Sen è la libertà di azione e di realizzazione che spetta a ciascun individuo.

sta. "Capacità", dunque, significa opportunità di scelta, e sono le capacità, non i funzionamenti, gli obiettivi politici più appropriati. La preferenza per le capacità si lega strettamente all'idea di liberalismo politico, poiché il concetto di capacità così espresso si connette al tema del rispetto del pluralismo di differenti concezioni della vita.

Va profilandosi sempre più la specifica declinazione che la Nussbaum compie dell'approccio delle capacità: il suo è un approccio alla giustizia sociale, valutativo, etico e normativo, che si pone il problema dello sviluppo di adeguate politiche pubbliche. Da questo scaturisce un'altra grande differenza rispetto alla prospettiva di Sen, poiché la filosofa statunitense, al contrario dell'economista indiano, realizza una precisa lista di dieci "capacità centrali" che vanno anzitutto protette. Fra le tantissime capacità che le persone possono sviluppare, infatti, non tutte sono ugualmente importanti da alimentare per una società che tenda quantomeno ad una giustizia minima. Il concetto chiave attorno al quale l'autrice realizza la sua selezione è quello di "dignità umana": occorre proteggere quelle «sfere di libertà talmente fondamentali che la loro rimozione renderebbe una vita non all'altezza della dignità umana» (p. 38). Così, le seguenti sono le dieci capacità centrali individuate: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica⁸; appartenenza⁹; altre specie¹⁰; gioco; controllo del proprio ambiente (politico e materiale). Insomma, la tesi di base dell'approccio politico alla giustizia sociale di Martha Nussbaum si concretizza in questa affermazione: «il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere specificate» (p. 41).

L'approccio delle capacità in generale – e in particolare la prospettiva della Nussbaum – è strettamente connesso con il movimento internazionale per i diritti umani,

ritenendo al fondo che tutte le persone siano detentrici di alcuni diritti fondamentali semplicemente in virtù della loro umanità¹¹, e che la società debba far fronte al dovere basilare di rispettare e sostenere tali diritti. L'approccio delle capacità possiede dunque una profonda giustificazione politica e, soprattutto nell'accezione della Nussbaum, si muove verso un liberalismo politico che prende le mosse dalle istanze etiche di Socrate, di Aristotele e, in chiave moderna, di Rawls. Per quanto riguarda, poi, l'aspetto dell'attuazione delle scelte necessarie al raggiungimento degli ambiziosi obiettivi di un siffatto approccio, l'autrice va a ricollegarsi direttamente al sistema di controllo costituzionale di una nazione: una buona costituzione, infatti, attribuisce a tutti i cittadini diritti fondamentali nei settori strategici connessi alle dieci capacità centrali e fa sì che tali diritti vengano rispettati.

La lista delle capacità centrali è una lista unica, ma molto generica, per certi versi astratta, che può quindi essere specificata in modi diversi, questo perché la Nussbaum si rende perfettamente conto dell'importanza dell'alimentare una certa sensibilità al pluralismo culturale, che dia spazio alle istanze e alle deliberazioni dei vari legislatori e cittadini e che, soprattutto, garantisca quegli elementi chiave per un vivere civile, quali la libertà di espressione, la libertà di associazione, la libertà di coscienza, l'accesso e le opportunità in ambito politico, ecc. Tutto questo si muove nella direzione della ricerca di una giustizia globale, che faccia perno sulla struttura "nazione", la quale, quando è sufficientemente democratica, è di fatto un sistema di principi e diritti per le popolazioni. E, secondo la più alta interpretazione dell'approccio delle capacità, c'è motivo di pensare che le nazioni democratiche debbano assolvere anche ad un compito morale, per cui le nazioni più ricche sono chiamate ad aiutare quelle più povere nella crescita, cercando così di ap-

8 "Ragion pratica": saper riflettere su come programmare la propria vita in base a ciò che si concepisce come bene; e ciò comporta anche la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa.

9 "Appartenenza": poter vivere con gli altri e per gli altri; disporre delle basi sociali per il rispetto di sé, ad esempio, oltre ogni discriminazione di razza, sesso, tendenza sessuale o religiosa.

10 "Altre specie": saper vivere con gli animali e con il mondo intero.

11 Mocellin, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona"*. Padova: CLEUP.

pianare diseguaglianze e povertà. Si profila, cioè, la possibilità di una soluzione istituzionale ai problemi globali, a patto che questa soluzione si dimostri leggera e decentrata, nel rispetto delle singole sovranità nazionali e delle specifiche caratteristiche di contesto.

L'approccio delle capacità, insomma, può essere interpretato come la proposta di un preciso metodo per affrontare tutta una serie di problemi che si presentano oggi alla teoria politica e sociale. Problemi di disuguaglianze economiche, dove la povertà e lo svantaggio vengono riletti alla luce di una diversa consapevolezza, ovvero non tanto come scarsità di beni o di reddito, ma soprattutto come carenza di opportunità e come fallimento di capacità. Ma anche problemi di genere, che vedono le donne quali costanti vittime di impostazioni sociali prevaricatrici. Problemi ecologici e di salvaguardia delle altre specie viventi (poiché tutti gli animali hanno diritto ad una soglia di opportunità per un'esistenza adeguata rispetto alla specie di cui fanno parte). Problemi di disabilità, di salute e di cura. E problemi di istruzione, considerando che l'istruzione occupa un posto di primo piano nell'approccio delle capacità, poiché essa è essenziale per lo sviluppo delle capacità e di funzionamenti fecondi, individuali e collettivi. E quest'ultimo aspetto chiama direttamente in causa la pedagogia e le scienze della formazione, affinché anch'esse non si risparmino nel approfondire tutti i lo-

ro sforzi per supportare una nuova possibilità di sviluppo umano.

In conclusione, l'opera della Nussbaum affronta un discorso che è allo stesso tempo vecchio e nuovo, poiché ruota attorno all'emancipazione dell'uomo. Spesso la politica e il mondo finiscono per dimenticare questo tema antropologico fondativo e confondono le persone come mezzi, subordinati, ad esempio, alle logiche del PIL. La questione non è smettere di misurare il PIL (che in fondo è solo uno dei tanti indicatori esistenti), bensì concepire l'esistenza umana, la sua dignità e l'istanza di giustizia sociale che ne deriva come qualcosa di molto più complesso e ricco, determinato da una pluralità di fattori e di opportunità. L'autrice rivolge tutto il suo lavoro verso un problema di giustizia sociale minima, di diritto e di struttura politica, in cui il quadro delle capacità centrali e delle soglie minime mira a farsi punto di riferimento per aiutare le procedure democratiche a rendere le persone più forti e consapevoli. Ciò di cui c'è impellente bisogno è di preparare un futuro migliore per il nostro pianeta, basato su un ritrovamento di significato: lo scopo dello sviluppo non è la crescita economica, non è l'innalzamento degli indici di ricchezza monetaria e finanziaria; lo scopo dello sviluppo è la realizzazione del potenziale di vita delle persone, per dare forma ad una vita significativa e all'altezza della dignità umana. Il vero scopo dello sviluppo dell'uomo è lo Sviluppo dell'Uomo.



Evan Thompson

Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind¹

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia
nadia.dario@unive.it

Mind in life può essere ritenuto a tutti gli effetti uno dei manifesti dell'approccio enattivo e un reale contributo allo studio della "deep continuity of life and mind" (p. IX), con un ampio progetto che spazia dalla fenomenologia di Husserl, all'evoluzione e allo sviluppo biologico, alle neuroscienze e alla filosofia della mente.

Dopo una breve storia di tutti gli "ismi" che hanno contraddistinto in passato le neuroscienze, il primo capitolo mette in luce alcune idee chiave dell'enazione:

The first idea is that living beings are autonomous agents that actively generate and maintain themselves, and thereby also enact or bring forth own cognitive domains. The second idea is that the nervous system is an autonomous dynamic system: it actively generates and maintains its own coherent and meaningful patterns of activity, according to its operation as a circular and reentrant network of interacting neurons. The nervous system does not process information in the computationalist sense, but creates meaning. The third idea is that cognition is the exercise of skillful know-how in situated and embodied action. Cognitive structure and processes emerge from recurrent sensorimotor

patterns of perception and action. Sensorimotor coupling between organism and environment modulates, but does not determine, the formation of endogenous, dynamic patterns of neural activity, which in turn inform sensorimotor coupling. The fourth idea is that a cognitive being's world is not a prespecified, external realm, represented internally by its brain, but a relational domain enacted or brought forth by that being's autonomous agency and mode of coupling with environment. The fifth idea is that experience is not an epiphenomenal side issue, but central to any understanding of mind, and needs to be investigated in a careful phenomenological manner. For this reason, the enactive approach maintains that mind science and phenomenological investigations of human experience need to be pursued in a complementary and mutually informing way (p. 14).

Nel secondo capitolo Thompson riprende la filosofia di Husserl e descrive gli stadi della fenomenologia: statica che esamina le strutture e invarianti dell'esperienza momento a momento; genetica che esamina "the genesis of the intentional experience in time" o come si generano le strutture e le invarianti.

1 Thompson, E. (2010). *Mind in life. Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 543.

It investigates the genesis and development of those structures. After all, we do not simply drop into the world and open our eyes and see. What we see is a function of how we see, and how we see is a function of previous experience. For genetic phenomenology, what we experience is not fixed out of previous experience. From a genetic standpoint, [...]the subject has to be seen as having a life in all the rich sense of this word – as a formed by its individual history, as a living bodily subject of experience (Leib), and as belonging to an intersubjective “life-world” (Lebenswelt) (p. 31).

L'ultimo tipo di fenomenologia che viene analizzata è quella generativa, introdotta da Husserl nell'ultima parte della sua vita, che riguarda la dimensione storica, sociale e culturale dell'esperienza umana. Il concetto di corpo vissuto che appartiene alla fenomenologia genetica viene completato da quello del mondo della vita.

Scrive: “the subject matter of generative phenomenology is the historical and intersubjective becoming of human experience, whereas genetic phenomenology focuses on individual development without explicit analysis of its generational and historical embeddedness” (p. 33) e “Generative phenomenology bring to the fore the intersubjective social, and cultural aspects of our radical embodiment. Individuals are born and die, they develop and constantly change, and they emerge from their forebears and perpetuate themselves in generations to come. Individual subjectivity is from the outset intersubjectivity, originally engaged with and altered by others in specific geological and cultural environments. Individual subjectivity is intersubjectivity and cultural embodied, embedded and emergent” (p. 36).

La lezione che Thompson prende della fenomenologia rimane tuttavia quella della co-generazione di mente e mondo. Qui l'autore critica le scienze cognitive classiche dicendo che “classical cognitive sciences, to the extent

that it operated under the assumption that the individual self comes first and the other second, simply left out subjectivity and culture. Indeed, it had no real men to analyze the contribution to the “cognitive architecture” of the human mind. As a result, classical cognitive science has offered abstract and reified models of mind as a disembodied and cultureless physical symbol system or connectionist neural network in the head of a solitary individual. As we will see in the last chapter of this book, however, the enactive approach, particularly when guided by genetic and generative phenomenologies of the lived body, intersubjectivity, and the life-world, offer a different vision. I will argue that self and the other enact each other reciprocally through empathy and that human subjectivity emerges from developmental process of enculturation and is configured by the distributed cognitive web of symbols culture” (p. 36).

Il terzo capitolo titola “Autonomy and Emergence” e according to the enactive approach, the human mind emerges from self-organizing processes that tightly interconnect the brain, body, and environment at multiple levels. Le idee chiave sono dunque quelle di sistemi autonomi e processi emergenti o emergenze viste dentro una visione più ampia sui sistemi dinamici in cui si enfatizzano la causalità non-lineare, auto-organizzazione e di temporalità. Egli sottolinea come i sistemi autonomi si differenzino da quelli eteronomi per la loro peculiarità di interagire conservandosi. Parla poi del concetto di emergenza sottolineando come “emergence is closely related to self-organization and circular causality, both of which involve the reciprocal influence of “bottom-up” and “top down” processes” (p. 38) e con l'esempio del tornado recupera l'idea di co-emergenza delle parti e del tutto. Thompson tratta dei sistemi dinamici ma non dice come noi possiamo studiarli come tali, dando una limitazione

alla nostre metodologie e alla nostra possibilità di conoscenza. Ritorna poi sui sistemi autonomi riprendendo a piene mani le posizioni di Varela e Maturana. Scrive: "Varela takes the "top-down" approach in his book, *Principle of Biological Autonomy*. In this work he defines an autonomous system as a system that has organizational closure (later called operational closure). Here closure do not means that the system is materially and energetically closed to the outside world (which of course is impossible)". Si occupa quindi di chiusura organizzativa e operativa ma anche di accoppiamento strutturale e di *autopoiesis* (ripreso in seguito). Al termine del breve passaggio, conclude affermando che "the nervous system is clearly embedded in the body of the organism, and the organism in its environment" (p. 39). Termina il capitolo con un'eccellente discussione su come il concetto di informazione viene applicato ai sistemi biologici, dimostrando come spesso quella biologica sia un concetto incompreso.

Il quarto capitolo, *The structure of behavior*, è un chiaro omaggio a Merleau-Ponty, autore che secondo Thompson supera molti che si occupano di scienze cognitive, soprattutto quando tratta di intersoggettività e di cervello come di *dynamic network*, sottolineando come per l'autore "the human perception is primarily directed toward how intentions are expressed in other human beings rather than toward objects of nature and their sensory qualities. [...] As Merleau-Ponty points out, anticipating subsequent research in developmental psychology, the infant's first experienced realities in visual perception are the face and gesture of the mother or caregiver" (p. 77).

Per spiegare e introdurre l'approccio enattivo la seconda parte si occupa di: inquadrare il contesto storico in cui sono nate molte di queste idee e, in particolare, quella di *autopoiesis* sviluppata dai due neurobiologi cileni Francisco Varela e Humberto Matura-

na; illustrare la metafora "*laying down a path in walking*" e fornire un'introduzione alla teoria dello sviluppo dei sistemi.

L'argomento della terza parte è la coscienza e Thompson spiega sin dalle prime righe quali siano i problemi che ivi vanno discussi.

«The subject matter of Part III is consciousness, beginning with bodily sentience. Early in this book I describe sentience as feeling of being alive. Being sentient means being able to feel the presence of one's body and the world. Sentience is grounded on the autopoietic identity and sense-making of living beings, but in addition it implies a feeling of self and world. How to account for the emergence and presence of sentience in the natural world is one of the outstanding problems of the science of mind today. To prepare the way for our investigation of consciousness in the remaining chapter of this book, I begin by examining some prevalent philosophical assumptions about consciousness and biological life. The point of this examination is to show that the dualistic separation of consciousness and life makes it impossible to understand consciousness in its basic form of bodily sentience. According to the enactive approach, there is a deep continuity of life and mind, including conscious mentality, and the philosophy of mind needs to be rooted in a phenomenological philosophy of the living body» (pp. 221-222).

Di fondamentale importanza nella terza parte è tuttavia il paragrafo centrale del nono capitolo che si occupa del *boby-body problem*. Qui vengono citati Nagel e Damasio perché "the problem is of what it is for mental processes to be also bodily processes is thus in large part the problem of what it is for subjectivity and feeling to be a bodily phenomenon". Possiamo dire che il problema fondamentale è incorporato nella contrapposizione cartesiana, mentale e fisico e questa visione viene superata con un approccio centrato sulla nozione di vita o di esse-

re vivente. Nel body-body problem, il corpo vissuto è il corpo vivente; esso è una condizione dinamica del nostro corpo vivente. Quindi per occorre correlare il corpo inteso come sé soggettivo al corpo inteso come organismo biologico.

We could say that our lived body is a performance of our living body, something enacts in living. An important philosophical task is to show how there can be an account of the lived body that integrates biology and phenomenology, and so “goes beyond the gap”. The scientific task is to understand how the organizational and dynamic processes of a living body can become constitutive of a subjective point of view, so that there is something it is like to be that body. For the enactive approach, this task takes the form of trying to understand a lived body as a special kind of autonomous system, one whose sense-making brings forth, enacts, or constitutes a phenomenal world (p. 237).

Il decimo e l’undicesimo capitolo trattano delle posizioni di Kosslyn e Pylyshyn sulla natura delle rappresentazioni sottostanti alle immagini mentali.

Esse consistono in “not a phenomenological picture in the mind’s eye, nor indeed is it any kind of static image or depiction; it is, rather, the mental activity of re-presenting an object by mentally evoking and subjectively simulating a perceptual experience of that object” (p. 297). Quindi l’immaginazione è vincolata al sensomotorio che a sua volta è condizionato alla percezione. Nel paragrafo, *The Imagery Debate Revisited*, si prendono in esame una serie di esperimenti sull’argomento. Questo è uno dei pochi casi nel testo in cui a supporto delle numerose tesi vengono riportati dati empirici.

Dopo un capitolo sulle emozioni entro l’approccio enattivo, l’ultimo capitolo è dedicato a “*Empathy and Enculturation*” e questo la scia un po’ perplessi perché dice poco su linguaggio, cultura. Forse però anche questo è stato considerato da Thompson il quale vuole contrapporsi a quanto affermano cognitivisti e connessionisti sui processi di alto livello e colpisce l’affermazione in cui sostiene che *a lui spetta solo occuparsi di cose umane*.