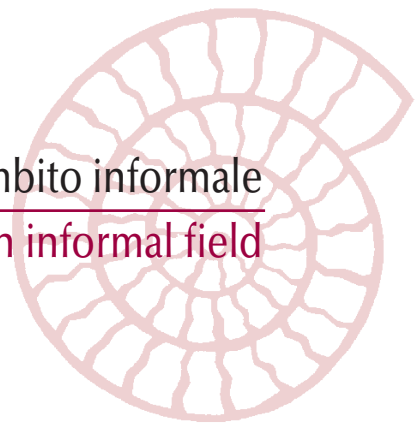



Ricerca educativa in ambito informale
Educational research in informal field





Il nesso responsabilità/relazione/ricerca.
Il 'problema difficile' della pedagogia
e l'apologia delle domande
The nexus responsibility/ relationship /research.
The 'hard problem' of the pedagogy
and the apology of the questions

Ines Giunta
ines.giunta@unive.it

ABSTRACT

This paper intends to address the *responsibility/relationship/research nexus*, recognizing in it the 'difficult problem' of pedagogy and, contextually, in the Luhmannian perspective, the semantic reference point for its future development. In this way, the theory of Problemstellung meets the *deep ecological perspective*, the essence of which can be synthesized precisely in the capacity to make more radical questions, the only ones able to put us in a position to regain the experience of connection with the whole net of life and, therefore, our full humanity. The argumentation will be conducted by initially justifying the choice of the *responsibility/relationship nexus*, which identifies in relationship the closest meaning of the concept of pedagogical responsibility in the modern world. The meaning of the concept of relationship in pedagogy will therefore be analyzed, using, as heuristic devices of the investigation, the Morinian predicates of knowledge. Only at the end of this review, the future paths of pedagogical research will be outlined.

Il paper intende affrontare il *nesso responsabilità/relazione/ricerca* ravvisando in esso il 'problema difficile' della pedagogia e, contestualmente, in prospettiva luhmanniana, il punto di riferimento semantico per il suo sviluppo futuro. La teoria del Problemstellung incontra per questa via la prospettiva ecologica *profonda*, la cui essenza è sintetizzabile proprio nella capacità di saper porsi *domande più radicali*, le uniche in grado di metterci nella condizione di riconquistare l'esperienza della connessione con l'intera trama della vita e, quindi, la nostra piena umanità. L'argomentazione verrà condotta giustificando inizialmente la scelta del *nesso responsabilità/relazione*, che individua nella relazione appunto, la significazione più prossima del concetto di responsabilità pedagogica nel mondo moderno. Si analizzerà, dunque, il significato del concetto di relazione in pedagogia, utilizzando, in qualità di dispositivi euristici dell'indagine, i predicati moriniani della conoscenza. Solo al termine di questa disamina, verranno delineate le piste future della *ricerca pedagogica*.

KEYWORDS

Responsibility, Research, Relationship, System, Humanism.
Responsabilità, Ricerca, Relazione, Sistemica, Umanesimo.

Premessa

Il valore euristico di un *problema* consiste sicuramente nell'avviare una riflessione su un determinato argomento. Ma c'è molto di più. Perché la sua formulazione è già frutto di una scelta: l'individuazione dei concetti e degli operatori logici utilizzati avviene, infatti, a seguito di una serie di operazioni di esclusione e di selezione svolte all'interno di uno specifico orizzonte di senso. Un problema è, dunque, già una storia, che racconta di un contesto, di un tempo storico, di un'attività intelligente e di una prospettiva interpretativa. La teoria del *Problemstellung* (Luhmann, 1990) incontra per questa via la prospettiva ecologica *profonda*, che interpreta il mondo come una rete di fenomeni fundamentalmente interconnessi e interdipendenti, e la cui essenza è sintetizzabile proprio nella capacità di saper porsi *domande più radicali*, cioè domande che mettono in discussione le certezze *superficiali* della nostra concezione del mondo, le uniche in grado di metterci nella condizione di riconquistare l'esperienza della connessione con l'intera trama della vita e, quindi, la nostra piena natura umana (Capra, 1997).

Coerentemente con queste premesse, il contributo affronta il tema del nesso responsabilità/ricerca individuando nella sua contestualizzazione il *problema difficile* della pedagogia e si pone, pertanto, da questa prospettiva esplicitamente ecologica, l'obiettivo di rispondere alla domanda *'come è possibile il nesso responsabilità/ricerca nel tempo della complessità?'*, utilizzando come orizzonte di riferimento l'altra, e più ampia, domanda che riguarda l'uomo e la rinnovata consapevolezza delle sue responsabilità in ordine a quella che Morin definisce la sua *destinazione*: *'come posso operare scelte responsabili?'*.

L'argomentazione verrà condotta giustificando inizialmente la scelta del *nesso responsabilità/relazione*, che individua nella *relazione* appunto, la significazione più prossima del concetto di responsabilità pedagogica nel mondo moderno. Si analizzerà, dunque, il significato del concetto di *relazione* in pedagogia, utilizzando, in qualità di dispositivi euristici dell'indagine, i predicati moriniani della conoscenza: comprensione intellettuale, comprensione umana e autocoscienza (Morin, 2000). Solo al termine di questa disamina, si ritiene che sarà possibile delineare le piste future della *ricerca pedagogica*. E solo così la pedagogia potrà contribuire, a sua volta, alla risposta alla *'domanda delle domande'*, una domanda di terzo ordine (Bateson, 2010), impegno primo di tutti i settori disciplinari e, forse più banalmente, ma non meno veridicamente, di quanti interpretino la relazione, e tutte le relazioni, come una propria, diretta responsabilità, formulabile nel problema *'come può la scienza tutta contribuire a qualificare l'umano?'*

1. Il nesso responsabilità/relazione

Il costrutto di responsabilità nasce con l'uomo ed è stato, pertanto, oggetto di innumerevoli riflessioni, volte prioritariamente a indagarne le pieghe più profonde in relazione alla condizione umana (cfr. Weber, 2000; Arendt, 2004; Jonas, 1979). Per il presente esso postula il passaggio da un'etica antropocentrica a un'etica planetaria, da un'etica dell'imminenza a un'etica dei posteri, ben sintetizzata dalla riformulazione di Jonas (1979) dell'imperativo categorico kantiano (agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra).

Questa responsabilità, che si manifesta come disponibilità umana a favorire la sussistenza della vita sulla terra mediante il proprio agire, e che trova nella responsabilità genitoriale il suo archetipo, si traduce per la scienza, per ogni singola

scienza, preliminarmente in una responsabilità di natura eminentemente epistemologica, che proviene dal suo essere nella 'trama' e nelle 'pieghe' insieme di una determinata porzione di realtà e, quindi, anche di un determinato corpus di saperi, e che richiede il costante ricorso al rigore formale e metodologico e ad un atteggiamento critico nei confronti del suo oggetto. E, quindi, finalmente, in una responsabilità etica, che si traduce in una lucidità dotta e in una sensibilità estetica che affinano lo 'sguardo', aggiustano la postura e rendono possibile intercettare i bisogni e le questioni salienti del tempo storico, e, contestualmente, aprire a possibili, auspicabili, talvolta persino utopiche, evoluzioni future.

In riferimento alla pedagogia, risolto il primo aspetto legato alla responsabilità, a seguito dell'immane sforzo fondativo compiuto nel Novecento (ma mai esaurito, come è nella sua natura), diventa urgente riuscire ad individuare una finalizzazione della responsabilità che summa in sé, come da essa derivanti, tutte le altre responsabilità. A guidare la scelta l'unico criterio 'viabile' (Varela, 1985), desiderabile e, insieme, giustificabile: la sua centralità, rilevanza e valore nella comprensione delle forme dell'esperienza educativa e formativa nelle quali è possibile riconoscere l'oggetto proprio della pedagogia. Sulla base di tali specifiche sembra possibile, oltre che doveroso, rinvenire questa categoria fondamentale della pedagogia nel concetto di *relazione*.

Siamo, come esseri viventi, la rete delle *relazioni* chimiche tra la moltitudine di molecole che ci compongono, le quali innescano una serie di trasformazioni, di continue distruzioni e riproduzioni che *rigenerano* continuamente le componenti del sistema, e, dunque la rete che li ha prodotti, e ne *determinano il confine*, rendendoci riconoscibili come individui.

E *siamo*, ancora, la rete delle *relazioni* che intratteniamo con l'ambiente (a sua volta composto di innumerevoli altre reti) per garantire la nostra sopravvivenza e che determinano una sequenza di cambiamenti strutturali negli *schemi di connettività*. *Siamo*, in definitiva, 'sistemi annidati all'interno di sistemi più grandi' (Capra, Luisi, 2015): a ciascun livello, infatti, il sistema vivente è rete nella rete e ciò che identifichiamo come parte è semplicemente una configurazione in un tessuto inseparabile di *relazioni* (Capra, Luisi, 2015, p. 108).

È in tale orizzonte di senso che interno ed esterno, uomo e ambiente si ricompongono in un insieme *cogenerato*, determinando una vera e propria rivoluzione epistemologica che cambia la logica stessa con la quale leggere il mondo. Ed è da questo *intreccio di relazioni*, in definitiva, che emergono le '*forme dell'umano*' la cui qualificazione è il compito assunto da una pedagogia pensata come teoria della formazione (Margiotta, 2015).

2. Il nesso responsabilità/relazione/ricerca

La *relazione* diventa, per questa via, una categoria trasversale a tutte le scienze, che la analizzano utilizzando gli apparati categoriali e gli strumenti di analisi che gli sono propri. E, in particolare, 'la categoria' della pedagogia, pietra angolare sulla quale costruire, dunque, il concetto stesso di responsabilità, operazione che ci si accinge a fare utilizzando in chiave euristica i predicati della conoscenza individuati da Morin: *comprensione intellettuale*, *comprensione umana* e *autocoscienza* (2000). È sulla base della esplorazione degli orizzonti di senso che ne emergono che si andranno a delineare le direttrici di indagine della *ricerca*. Il nesso responsabilità/relazione si arricchisce, così, di un altro termine: *ricerca*. In questa trilogia epistemica il senso stesso del discorso pedagogico.

2.1. La comprensione intellettuale

La comprensione intellettuale della relazione non può che concretizzarsi nel collocarla nel suo *contesto e nel suo insieme naturale*: la rete. Come si diceva, a qualsiasi livello di analisi, la realtà, anche quella di specifica pertinenza dell'indagine pedagogica, è, infatti, una rete di relazioni. È in questo orizzonte unificante che il concetto di relazione diventa più importante del concetto di struttura o di entità dell'oggetto. E in questo cambiamento molto profondo, segnato dallo slittamento di prospettiva dalla metafora della costruzione a quella della rete, è possibile osservare fenomeni ('nuovi' per la conoscenza e 'vecchi' per la natura) determinanti per la riflessione pedagogica, che ne rivisitano le fondamenta offrendo nuove chiavi di lettura.

Da questa prospettiva, infatti, è possibile osservare come i sistemi viventi siano delle totalità integrate le cui proprietà non possono essere ridotte a quelle delle loro componenti più piccole (Capra, Luisi, 2015). Che le loro proprietà essenziali siano proprietà dell'insieme ed emergono da schemi di interazione. Che alcuni di questi schemi di interazione organismo/ambiente abbiano il carattere della *stabilità o della ricorrenza* e che, con il passare del tempo, formano propri percorsi (pathway) che modificheranno, a loro volta, la risposta futura dell'organismo (Maturana, Varela, 2001; Minati, 2010) e, dunque, la sua *agentività*. Che questo 'processo di cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti', in definitiva, altro non sia che ciò che comunemente intendiamo per *apprendimento*. Che le interazioni di un sistema vivente con il proprio ambiente abbiano la natura di *interazioni cognitive*. Che ciascuno dei cambiamenti strutturali del sistema è, dunque, un *atto cognitivo*. E che questo processo cognitivo sia, dunque, in definitiva il *processo stesso della vita* (Capra, Luisi, 2015, p. 323) e, per definizione, permanente.

Da questa prospettiva, dunque, concepire una pedagogia come teoria della formazione vuol dire non più solamente *dar forma all'azione*, ma *dar forma ai 'sistemi di azione'*, che costituiscono l'identità evolutiva del soggetto. (Margiotta, 2015, p. 19).

Conoscere le reti, in definitiva, è il problema del problema pedagogico.

La *prima responsabilità* della pedagogia diventa, dunque, quella di *dipanare questo intreccio* (Margiotta, 2015) ravvisando in esso un sistema. Ma per studiare i sistemi, il quadro ideale e naturale, ovunque questi si verifichino, è la *sistemica*, che, nella definizione di Minati (Minati, 2010), è quel 'corpus' di concetti, principi, applicazioni che adotta come metodologia generale la descrizione di un fenomeno identificando le partizioni, le interazioni, i livelli di descrizione, i processi di emergenza e il ruolo. Responsabilità che si traduce per la *ricerca* nella necessità, se non nell'urgenza, di un maggiore impegno nella verifica delle condizioni di trasferibilità dei principi di intelligibilità del 'complesso' propri dell'*approccio sistemico* alla pedagogia. E, ancora, nel concepire questo agglutinarsi di più discipline attorno un problema come un altro capitolo di quella che Morin chiama *l'altra storia della scienza*: «[...] se la storia ufficiale della scienza è quella della disciplinarietà, un'altra storia, legata e inseparabile, è quella delle inter-poli-trans-disciplinarietà» (2000, p. 114).

2.2. La comprensione umana

La comprensione intellettuale della relazione restituisce la dimensione costitutiva del soggetto da un punto di vista computazionale, ma non umano. Non ci parla, cioè, dell'esercizio della libertà del soggetto, delle ragioni che lo muovono come di quelle che lo inibiscono. Ci introduciamo, così, nel cuore del dibattito filosofico fra libertà e determinismo, ma da una prospettiva diversa: «Secondo Maturana, il comportamento di un organismo vivente è determinato, ma piuttosto che essere determinato da forze esterne, è determinato dalla struttura stessa dell'organismo, una struttura formata da una successione di cambiamenti strutturali autonomi.» (Capra, Luisi, 2015, pp. 177-178).

Questo riadattamento degli schemi di connettività avviene a seguito di una perturbazione, cioè di una fonte di disturbo proveniente dall'esterno, la quale, tuttavia, innesca, ma non specifica né indirizza, il cambiamento: è il sistema vivente che ha l'autonomia di decidere da cosa e in che misura farsi disturbare (Capra, Luisi, 2015). Ma se, nel solco della Scuola di Santiago, nulla si può sull'autonomia del singolo e, in ultima analisi, sul processo di apprendimento in sé, così non è per le perturbazioni ambientali e, cioè, in riferimento alla capacità della comunità educante di "fare azione di disturbo" e di innescare i cambiamenti in modo che il vivente li possa prendere in considerazione. Se da una parte avere valutato il grado di libertà del vivente mettendolo in relazione con la natura propria della perturbazione sancisce, in maniera inequivocabile che in assenza di una perturbazione non ci sia possibilità di relazione cognitiva (apprendimento), dall'altra pone la questione delle caratteristiche che devono avere le perturbazioni per essere efficaci.

Ed è in riferimento a questo specifico aspetto che matura la consapevolezza che la stessa cecità che ha occultato a lungo allo sguardo della pedagogia la relazione quale tratto costitutivo di ogni spazio dell'esistenza, potrebbe negarle ora la possibilità di fare 'esperienza del volto' (Lévinas, 2010) di quelle medesime relazioni. Perché è il volto umano che crea la breccia nella membrana dell'essere e trasforma l'apertura in epifania, la scoperta in stupore: per Lévinas, all'origine di ogni riflessione vi sono i rapporti, la *relazioni* tra esseri umani, che precedono e fondano il senso stesso dell'essere (2010).

Ma, «Gli ostacoli alla comprensione umana sono enormi: sono non soltanto l'indifferenza, ma soprattutto l'egocentrismo, l'autogiustificazione, la self-deception o menzogna a se stessi che [...] disconosce la loro umanità» (Morin, 2015, p. 52)

In definitiva, l'uomo evolverà nella cerchia delle perturbazioni che sapremo produrre e, dunque, delle possibilità che gli sapremo offrire. Ma la *qualificazione dell'umano* avverrà in ragione della capacità della pedagogia di trasformare la conoscenza acquisita in *saggezza*.

Se, dunque, la comprensione intellettuale ci chiede di apprendere l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, la comprensione umana, che è apertura verso l'altro, empatia, simpatia ci richiede di comprendere ciò che gli altri vivono (Morin, 2015). La strada per la ricerca in pedagogia si segna da sé: insegnare la comprensione reciproca tra umani (Morin 2000, p, 107). Il che impone alla ricerca di seguire la «[...] traccia incerta e malsicura dell'errare dell'esperienza umana verso la verità» (Morin, 2004, p. 18).

2.3. L'autocoscienza

Ma ogni conoscenza espone al rischio di errore e di illusione (Morin, 2001): «Marx ed Engels hanno giustamente enunciato nel testo *L'ideologia tedesca* che gli uomini hanno sempre elaborato false concezioni di se stessi, di ciò che fanno, di ciò che devono fare, del mondo in cui vivono. Ma né Marx né Engels sono sfuggiti a questi stessi errori» (Morin, 2001, p. 17). Sebbene, infatti, l'adozione di metodologie che garantiscano la scientificità del discorso pedagogico sia in sé un potente mezzo di intercettazione sia degli errori che delle illusioni, i paradigmi che le controllano possono a loro volta essere fonte di 'accecamento': «I nostri sistemi di idee (teorie, dottrine, ideologie) non soltanto sono soggetti all'errore, ma anche proteggono gli errori e le illusioni in essi iscritti. È nella logica organizzatrice di ogni sistema di idee resistere all'informazione che non gli conviene o che non può integrare. Le teorie resistono all'aggressione delle teorie nemiche o delle argomentazioni avverse. Sebbene le teorie scientifiche siano le sole capaci di accettare la possibilità di essere confutate, spesso vi resistono. Da parte loro, le dottrine – teorie chiuse su stesse e assolutamente convinte della loro verità - sono invulnerabili a ogni critica» (Morin, 2001, pp. 20-21). Inoltre, al determinismo dei paradigmi si associa quello delle credenze che caratterizzano una società, un imprinting che segna gli esseri umani fin dalla nascita e per tutta la vita. Insomma, conclude Morin, «Le possibilità di errore e di illusione sono molteplici e permanenti: quelle nate dall'esterno, culturale e sociale, inibiscono l'autonomia della mente e impediscono la ricerca della verità; quelle nate all'interno, annidate talvolta in seno ai nostri migliori strumenti di conoscenza, fanno sì che la mente si inganni da sé e su di sé» (2001, p. 33).

La coscienza della possibilità dell'errore nell'interpretare le relazioni diventa, quindi, coscienza dell'esigenza di autoesame e autocritica. Una conoscenza della conoscenza.

Compito della ricerca diventa quello di avviare una riforma del pensiero che continui l'opera di contrasto ad ogni forma di accecamento, primo tra tutti quello derivato dall'adozione di una paradigma che disgiunge e parcellizza, e si dedichi a dare testimonianza di come lo sforzo speso nel collegare, nel mettere insieme le evidenze restituisca alla ricerca educativa il senso stesso di fare ricerca.

3. Brevissima apologia del nesso e della relazione come valori

Parlare di nesso, cioè di connessione, di legame, di relazione, appunto, è già in sé un pensare per reti. È il contenuto che svela la forma.

Eppure, la difficoltà dello scienziato, e, dunque, della ricerca in generale, è consistita proprio nel considerare le relazioni, i pattern e i processi come idee astratte rispetto alla materia, piuttosto che come una *forza generativa* e, dunque, un valore in sé, in grado di determinare altro valore in termini di *qualificazione dell'umano* (Margiotta, 2015).

Ed è su questa forza generativa che sembra utile indirizzare gli sforzi futuri della ricerca pedagogica. Laddove, infatti, si riconosca nel 'pattern di organizzazione' la *forma*, la pedagogia, intesa come teoria della formazione e, dunque, del dare forma, trova nuove sfide per un compito antico. Il che abbozza la risposta alla domanda iniziale ('come è possibile il nesso responsabilità/ricerca in prospettiva sistemica?'). Così, sembra essere tornati al punto di partenza, ma, confortati dai versi di Eliot, 'sapremo il luogo per la prima volta' (Eliot, 1994).

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2004). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Einaudi.
- Bateson, G. (2010). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Capra, F. (1990). *Il punto di svolta*. Milano: Feltrinelli.
- Capra, F., Luisi, P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro: Aboca.
- Eliot, T. S., *Quattro quartetti*. *Little Gidding*, V, vv. 26-23. Milano: Garzanti
- Jonas, H. (1979). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lèvinas, A., Riva, F. (2010). *L'epifania del volto*. Milano: Servitium.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Milano: Carocci.
- Maturana, H. R., Varela F. J. (2001). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Minati, G. (2010). Sistemi: origini, ricerca e prospettive, in L. Urbani Ulivi (a cura di). *Strutture di mondo*. Bologna: Il Mulino, pp. 15-46.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano Raffaello Cortina.
- Varela, F. (1985). *Complessità del cervello e autonomia del vivente*, in G.L. Bocchi, M. Ceruti, La sfida della complessità. Milano: Feltrinelli.
- Weber, M. (2000). *L'etica della responsabilità*. Firenze: La Nuova Italia.

