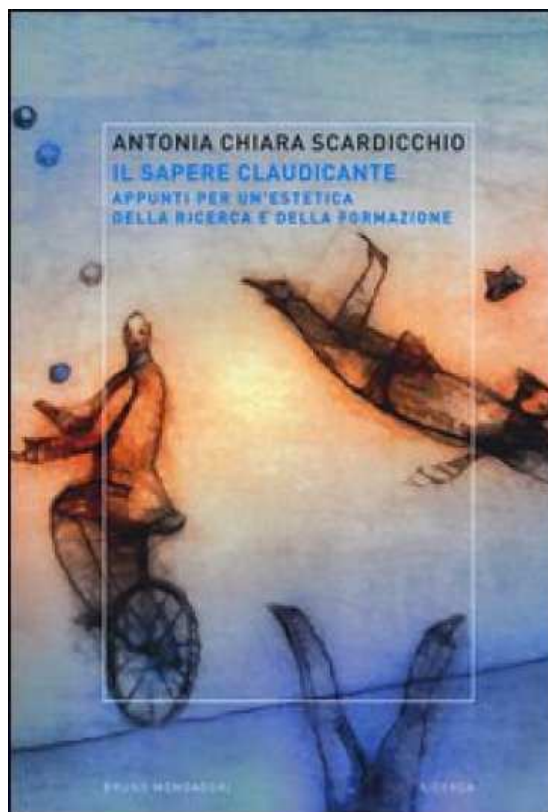


Antonia Chiara Scardicchio
Il sapere claudicante,
Bruno Mondadori, 2012



Perché si scrive? Da dove origina la necessità che avvertiamo di duplicare, attraverso la scrittura, il mondo? E in che rapporto è il mondo di carta con quello reale?

Pirandello volle porre una disgiunzione tra vita e scrittura del tipo "o si vive o si scrive": si scrive per assumere una distanza dalla vita, si scrive perché non si sa dire energicamente sì alla vita. Cervantes mise in guardia dalle aberrazioni dell'illusorio che la letteratura genera, pervertendo il senso di realtà.

Sono risposte che Antonia Chiara Scardicchio non condividerebbe, poiché si scrive - ella dice, in buona sostanza - per pensare il mondo, cioè per sentirlo meno incombente e renderlo modificabile; si scrive per dar vita a dei mondi intermedi, che partecipando della realtà, ma anche dei nostri bisogni, dei nostri desideri, ci dà la possibilità di progettare l'ambiente in cui viviamo, di prefigurare il futuro in cui vorremmo essere.

Si scrive - aggiunge - poiché ci avvertiamo incompiuti, poiché sentiamo il senso come compito e non come certezza. Scrivere è un atto acrobatico, trasformare una carenza (la nostra incompiuta appartenenza al mondo) in un'opportunità (quella di partecipare all'atto di generazione del mondo).



La possibilità di ubriacarsi di questa opportunità che abbiamo - di esprimere cioè la nostra creatività nel mondo -, maturando arroganza è un rischio incombente, ma alla *hybris* si sfugge sempre tornando al punto iniziale, quello per il quale si realizza che in fondo è la nostra incompiutezza, la nostra imperfezione a renderci possibile ciò di cui andiamo orgogliosi.

Donchisciottesco è pensare che noi abbiamo la capacità di riprodurre nella nostra mente esattamente il mondo qual è, in realtà l'inconosciuto prevarica sempre il conosciuto e ogni atto di conoscenza apre plaghe di nuova non-conoscenza. Ma ciò nonostante le mappe che costruiamo hanno presa sulla realtà e ci concedono di stabilire delle interazioni profonde con essa: vige il principio della sovrabbondanza del reale e vale la logica della complessità.

Il principio di "sovrabbondanza del reale", enunciato da Feyerabend, può essere formulato nei seguenti termini: il reale è più ricco, articolato e complesso di quanto la nostra mente non possa immaginare. La nostra razionalità tenta continuamente di ridurre la straordinaria complessità del reale e mai deve inorgogliersi delle sue strategie cognitive tanto da dimenticare che il reale sopravanza il mentale, pena il suo scacco. "Il mondo in cui abitiamo è abbondante al di là della nostra più audace immaginazione. Vi sono alberi, sogni, tramonti; temporali, ombre, fiumi; guerre, punture di zanzara, relazioni amorose, ci vivono persone. Dèi, intere galassie. L'azione umana più semplice è diversa da individuo a individuo e da occasione a occasione: altrimenti come faremmo a riconoscere i nostri amici unicamente dal passo, dalla postura e dalla voce, e a cogliere i loro mutamenti d'umore? [...] Non c'è limite ad alcun fenomeno, per quanto specificamente lo si definisca... Solo una piccolissima frazione di tale abbondanza influenza le nostre menti. Ed è una benedizione, non uno svantaggio [...] La ricerca della realtà che ha accompagnato la crescita della civiltà occidentale ha svolto un ruolo importante nel processo di semplificazione del mondo" (P. Feyerabend, *Conquista dell'abbondanza, storie dello scontro fra astrazione e ricchezza dell'essere*, trad. it. Cortina, Milano, 2002, p. 3).

Quest'affermazione di Feyerabend non è molto lontana da quella di Morin, che enuncia in questi termini il suo approccio alla complessità: "Il pensiero complesso è consapevole in partenza dell'impossibilità della conoscenza completa: uno degli assiomi della complessità è l'impossibilità, anche teorica, dell'onniscienza. Riconoscimento di un principio di incompletezza e di incertezza. Il pensiero complesso è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo, e il riconoscimento dell'incompiutezza e della incompletezza di ogni conoscenza. Questa tensione ha animato tutta la mia vita...Per tutta la vita...ho sempre aspirato ad un pensiero multidimensionale. ...Ho sempre sentito che alcune verità profonde, antagoniste tra loro, erano per me complementari, senza smettere di essere antagoniste" (cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. Sperling & Kupfer, Milano 1993, p. 3).

Il pensiero non è lo specchio della natura, il pensiero è un processo, che tiene assieme spinte interiori, elementi inconsci col sincero desiderio di stabilire una relazione funzionale con il mondo lì fuori. Il pensiero propriamente è mediazione, ossia un connettere per agire. Il pensiero è un'interrelazione, un'enzione direbbe qualcun altro; è, quindi, un continuo processo di apprendimento.

Ciò implica che nella relazione (e solo nella relazione) si realizzi apprendimento, il quale è capacità delle strutture bio-cognitive, bio-emotive, ecc. di conquistare progressivamente livelli organizzativi di più efficace interazione con l'ambiente in virtù di processi maturativi, che possono essere influenzati se nel sistema soggetto-ambiente si inserisce una relazione con un sistema docente, che 'leg-



gendo' l'allievo e il suo ambiente, predispone sé, modifica il contesto in modo che, con coerenza di stimoli, si pervenga a favorire l'autorganizzazione del soggetto, ossia la capacità di autogestirsi e di modificare la relazione col suo ambiente incrementando il proprio senso di autoefficacia.

Dal punto di vista del docente la relazione con l'allievo, pur configurandosi come una relazione di potere, è ben attenta a non trasformarsi in relazione di dominio: deve riuscire a pensarsi come progressivamente evolventesi, in modo da assecondare il bisogno crescente di autonomia del discente.

Il docente enattivo non trasmette e non informa, non chiede all'allievo di assumere passivamente la verità dispensata da un'autorità; ma lo implica in un gioco in cui l'allievo progressivamente impara ad abitare un sistema di relazioni in cui la differenza con l'altro risulta essere produttiva proprio in quanto l'altro rimane altro nella sua autonomia, che non esclude la possibilità di costituire il *communis*.

Il pensiero che non sa farsi (e non può in alcun modo farsi) totalità è affetto da una strutturale zoppia. Andando con lo zoppo si impara a zoppicare, in nessun altro modo può insegnarsi la scienza. Ora questa idea del pensiero claudicante, che è la metafora-guida attorno cui la Scardicchio ha costruito il suo libro, mi rinvia per analogia immediatamente a due situazioni. La prima è il riferimento ad un libro di un antropologo, Eugenio Imbriani, col quale avemmo in anni ormai giovanili una consuetudine di scambi di idee; il libro si intitolava *Il pensiero zoppo*, (Osanna, Venosa (PZ), 1996). Lì si sosteneva che il sapere antropologico è zoppo poiché pur aspirando "ad allargare lo sguardo sulla varietà dell'umanità e delle culture, dichiarandone la dignità", tuttavia ciò poteva farlo solo rassegnandosi al suo essere il risultato di una specifica civiltà. La figura retorica "che più adeguatamente rende leggibile l'antropologia culturale (compreso lo studio del folclore) è - egli dice - lo zeugma" (Imbriani 1996, p. 34). Lo zeugma crea un corto circuito logico poiché lega un verbo a due o più elementi della frase che invece richiederebbero ognuno un proprio verbo: è una costruzione linguistica che si regge in un equilibrio precario, ma stilisticamente molto efficace.

La seconda immagine che la locuzione pensiero claudicante mi fa esplodere è la zoppia del Doctor House. Essa è la manifestazione del procedere del suo pensiero: progetta ipotesi, azzarda sagaci soluzioni, ha improvvise accelerazioni, poi torna indietro, riparte. La zoppia di House è esattamente l'incedere del pensiero indiziario, che sa avvalersi della serendipità ed esercitare la abduzione. La serendipità aiuta chi è predisposto a cogliere del caso i suggerimenti: è necessario, quindi, affinché si ricavi tutto il possibile dalla serendipità, che venga sviluppata l'attitudine abduzione, che ci si alleni, quindi, ad essere ben disposti verso l'abbondanza dell'essere e si divenga attenti ai dettagli, essendo disposti ad un incedere malcerto.

E' possibile addestrare, stimolare, educare il pensiero abduzione? La domanda equivale a quella più consueta: è possibile educare il pensiero creativo? Lo si può fare facendo pratica di creatività, lavorando sulle competenze di problem solving. Ci vuole esperienza e soprattutto riflessione sull'esperienza (*reflective learning*), bisogna fare apprendistato di creatività, lavorare in contesti stimolanti, organizzati come vere e proprie comunità di pratiche, affrontando problemi reali e risolvendoli grazie allo scaffolding offerto da chi ha maggiori gradi di expertise. Il pensiero abduzione necessita di forme di apprendimento situato, di didattica per problemi reali.



Nel libro di Antonia Chiara Scardicchio c'è la passione del conoscere, il coraggio del mettersi in gioco, l'accettare di procedere per salti, il tentativo di tenere assieme arditamente la propria soggettiva posizione nel mondo con l'esigenza di raccontare un mondo in cui gli altri possano riconoscersi e riconoscendosi possano contribuire a costruirlo. Si legge la profonda influenza di Bateson. Alla luce di essa va letto l'elogio che la ricercatrice fa della conoscenza estetica. Il brano di Bateson, che, a mio giudizio, meglio illustra il tentativo di Antonia Chiara Scardicchio è contenuto in un saggio del 1968, ora contenuto in *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente* (a cura di Donaldson R. E., Adelphi, Milano, 1997), in cui Gregory Bateson ha fatto riferimento all'esistenza di processi mentali "in cui tutto l'organismo (o gran parte di esso) sia usato come metafora" (Bateson 1997, p. 389). Tali processi mentali consentono di agire su sistemi complessi senza fare ricorso all'analisi dell'interazione fra tutte le variabili rilevanti in una certa situazione. Chi fa ricorso a tali processi mentali, dunque, usa "qualche ecologia delle idee interna come modello analogico. (Con «idee» - afferma Bateson - intendo pensieri, presupposti, affetti, percezioni del sé e così via)" (ivi, p. 390). L'abilità che, sulla base dei processi mentali nei quali si fa ricorso all'ecologia delle idee interna come modello analogico, consente di agire senza fare ricorso all'analisi dell'interazione fra tutte le variabili rilevanti in una certa situazione può essere considerata un'abilità di tipo artistico. "Ma se questa abilità è [...] davvero un'«arte», allora è possibile che l'«ecologia delle idee» interna sia uno stretto sinonimo di quella che potrebbe essere chiamata anche sensibilità estetica" (ibid). Quando si usa l'ecologia delle idee interna, ovvero la sensibilità estetica, come modello analogico, una struttura sconosciuta - ad esempio una forma, una configurazione relazionale, una storia con cui si viene in contatto - attraverso un confronto per sovrapposizione viene combinata con tale ecologia, che è una struttura nota o, almeno, parzialmente nota e che include "campioni di tipi diversi di regolarità con cui confrontare le informazioni" (Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, p. 112) che arrivano dall'esterno. La combinazione di queste due strutture genera una terza struttura (in termini di pensieri, emozioni, sensazioni, significati) che per alcuni aspetti assomiglia alla seconda (assomiglia cioè all'ecologia delle idee interna) ed è pertanto da essa conoscibile, o meglio ri-conoscibile, come parte di sé.

Pensiero claudicante, coerentemente con quest'idea dell'estetica e del valore della metafora, vuole testimoniare la postura specifica dell'essere ricercatore del suo autore e si traduce nella proposta di una più approfondita proposta di cosa propriamente significhi fare scienza, in cosa differisca (se differisca) dal fare arte, per modificare i modi attraverso cui i giovani maturano le loro competenze nel campo della ricerca ed acquisiscono l'*habitus* scientifico.

Salvatore Colazzo