

Nuova Secondaria Ricerca

3 novembre
2016

- GIUSEPPE BERTAGNA (*Università di Bergamo*)
Dalle informazioni al «sàpere» che forma pp. 1-11
- ELSA M. BRUNI (*Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti - Pescara*)
Totus politicus... Totus paedagogicus. L’eredità di Jean-Jacques Rousseau pp. 12-21
- SARA NOSARI (*Università di Torino*)
L’indifferenza o del disgusto come traduzione del senso della differenza.
Una storia pp. 22-32
- EMILIO GATTICO (*Università di Bergamo*)
Una lettura piagetiana dei concetti di astrazione e riflessione pp. 33-48
- VINCENZO COSTA (*Università del Molise*)
Sapere tacito, spirale della conoscenza e trasferimento di conoscenza.
Verso una teoria fenomenologica della competenza pp. 49-58

Dalle informazioni al «sàpere» che forma

Giuseppe Bertagna

A partire da una analisi del contesto attuale, in cui il flusso di informazioni è sempre più inarrestabile e l'essere sempre connessi giunge a farsi compulsione, il saggio si interroga sui motivi per cui l'impiego dei Big Data non potrà mai essere occasione di «comunicazioni umane» degne di questo nome. Al contrario la comunicazione tra le persone vive entro un altro orizzonte, in cui i dati e le informazioni si trasformano in conoscenze personali, per favorire quel «sàpere» che è condizione indispensabile per la sapienza e, di conseguenza, per la formazione umana.

On the basis of the current context, where the flow of information is increasingly unstoppable and the condition of being always connected becomes compulsion, the paper deals with the reasons why the use of big data will never be an opportunity for "human communication" worthy of the name. On the contrary, people's communication stays in other horizons, in which data and information have to be transformed into personal knowledge, in order to promote that "sàpere" which is a fundamental condition for wisdom and, consequently, for human formation.

1. Informazioni

Le informazioni si sversano su di noi a quantità industriale¹. Un download continuo, debordante, inarrestabile. Internet, immagini, sms, Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, Snapchat, YouTube, i blog, le varie chat, le newsletter ecc.: un flusso di informazioni che cresce su se stesso, una compulsione a essere sempre connessi, e tutto in tempo reale, senza darsi altro tempo. Come aveva già colto vent'anni fa Baudrillard, piena signoria dell'interfaccia, dell'immediatezza topologica e cronologica, dell'istantaneità². I pc, molto diversi da quelli di soli pochi anni fa, sono terminali di *cloud* ormai composti da decine, se non centinaia, di migliaia di server che raccolgono informazioni e generano masse smisurate di dati, sottoposte al vaglio incessante di algoritmi potenti e sofisticati il cui scopo è organizzare i dati e renderli utilizzabili. Così che «i clic degli internauti fabbricano la popolarità, le citazioni ipertestuali l'autorità, gli scambi nelle cerchie di comparari la reputazione, le tracce dei comportamenti una predizione personalizzata ed efficace»³.

Se il nostro cervello fosse un processore tutto diventerebbe, quindi, un problema di adeguata ge-

stione dei Big Data. Magari con «la figura dell'assistente personale, il *concierge*» che ti fa risparmiare tempo, decidendo per te mille situazioni della vita quotidiana (come riempire il frigo, quali messaggi filtrare, quale musica preferire...) e, paradossalmente, per avere altro tempo e spazio compressi per consumare e immagazzinare altre informazioni da far poi processare allo stesso o ad altri *concierge* con algoritmi via via sempre più potenti⁴.

Solo che il nostro cervello non è un processore. E, nonostante Dennet⁵, Chalmers⁶ o Varela⁷, sono per-

1. Testo della relazione pronunciata nell'ambito del XIII Simposio Internazionale dei Docenti Universitari su *Conoscenza e misericordia: la terza missione dell'università* l'8 settembre 2016, a Roma, Università di RomaTre, in occasione del Giubileo delle Università, dei Centri di ricerca e delle istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica, organizzato dall'Ufficio Pastorale Universitaria della Diocesi di Roma.

2. J. Baudrillard, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* (1995), tr. it. di G. Piana, Cortina, Milano 1996, p. 37.

3. D. Cardon, *À quoi rêvent les algorithmes*, Seuil, Parigi 2015, p. 90.

4. *Ibidem*.

5. D. Dennet, *L'atteggiamento intenzionale* (1987), tr. it., Il Mulino, Bologna 1983; Id., *Coscienza* (1991), tr. it., Rizzoli, Milano 1993.

6. D. Chalmers, *La mente cosciente* (1996), tr. it., McGraw Hill, Milano 1999.

7. F.J. Varela - E. Thompson - E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1992, p. 77.

Totus politicus... Totus paedagogicus. L'eredità di Jean-Jacques Rousseau

Elsa M. Bruni

Il testo si focalizza sull'idea di fondo della riflessione culturale e pedagogica di Jean-Jacques Rousseau, il problema dell'"ottima educazione" dell'uomo. Sottolineando il carattere originale del progetto educativo e dello stesso modo di teorizzare la questione dell'uomo "nel suo grado zero", l'utopia pedagogica diventa terreno di un'indagine che evidenzia la ricchezza e la complessità del sistema rousseauiano. Dalla apparente disorganicità e dalla dialetticità di pedagogico e politico si tracciano, attraverso il riferimento alle sue opere, le tre pedagogie di Rousseau e l'importanza della sua lezione per tutto il pensiero del Novecento. Con Rousseau e dopo Rousseau la pedagogia ha cambiato volto, assumendo i contorni di una riflessione più rigorosa e più attenta, più inquieta e più critica, più centrata sul fanciullo e sul ruolo del pedagogo.

This work discusses the idea of pedagogical and cultural reflection of Jean-Jacques Rousseau, the problem of the "best education" of man. The pedagogical utopia provides terrain for an investigation, which highlights the richness and complexity of Rousseau's system, underlining the original nature of educational project and the way to theorize the question of man in his "zero degree". Three pedagogies of Rousseau and the importance of his contribution for the whole of twentieth-century thought are traced through reference to his works, considering the apparent incoherence and the dialogue between pedagogical and political dimensions. With and after Rousseau, pedagogy changed its face, taking on the contours of a more rigorous and careful reflection, more restless and more critical, more centered on the child and the role of educator.

1. Rousseau e l'*homme nouveau*

È fuor di dubbio che Jean-Jacques Rousseau abbia operato nella cornice culturale e formativa europea una rivoluzione profonda che dal Settecento ha via via contaminato i secoli successivi, ridisegnando in materia educativa e antropologico-politica l'immagine dell'uomo e con essa il modo di pensare e teorizzare quel "pedagogico" che sempre sconfina nel "non-pedagogico". La ricchezza, la varietà e la complessità dei temi affrontati dal Ginevrino sostengono l'attualità delle problematiche. Da questo punto di vista si spiega l'attenzione che ancora oggi si riserva allo studio del pensiero e della figura di Rousseau e si rafforza allo stesso tempo lo spirito di una ricerca che porta a ritenere prezioso il confronto con la tradizione del pensiero educativo.

Se, infatti, è vero che in teoria e in pratica Rousseau sia stato un riferimento per la pedagogia del Nove-

cento, con altrettanta convinzione va sottolineato il ruolo che la sua figura e le sue opere hanno svolto nell'ambito dell'elaborazione scientifica della pedagogia¹. L'interesse rinnovato e aperto per la tradizione e per le fonti del pensiero educativo ha costituito un punto fermo della intenzionalità pedagogica del secolo scorso, soprattutto quando al centro si è imposto il tema dell'*educere* come condizione necessaria affinché ogni soggetto si formi, sia capace di darsi forma e di trasformarsi. È in questa impostazione epi-

1. Si veda, in particolare, G. Zago, *L'Emilio nella lettura di Giuseppe Flores d'Arcais*, in G. Bertagna (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 285-305. Nello stesso volume, sulla ricezione del pensiero di Rousseau nei diversi contesti europei, meritano attenzione i saggi di Simonetta Polenghi (*La ricezione di Rousseau in area austro-tedesca. Da Lessing a Milde [1751-1813]*), di Antonio Viñao (*La ricezione di Rousseau in Spagna*), di Dorena Caroli (*La ricezione di Jean-Jacques Rousseau in Russia tra Settecento e Ottocento*), di Adolfo Scotto di Luzio (*Rousseau nel dibattito italiano alla vigilia della Grande Guerra*).

L'indifferenza o del disgusto come traduzione del senso della differenza

Una storia

Sara Nosari

Prendendo spunto dal recente film *Inside out* lo scopo del saggio è affermare la differenza umana distanziandosi da quanto la mortifica. In altre parole è necessario ri-educare la sensibilità alla differenza umana mostrandone le possibili tracce nella quotidianità del vissuto, ma anche reagendo e respingendo costantemente e continuamente tutto quanto si presenti quale sua negazione. A tali urgenze deve rispondere anche la reazione del disgusto. Alla sensibilità del disgusto si chiede allora di trarre le conseguenze della differenza riconosciuta, resistendo con coraggio all'indifferenza che oggi è segno di rassegnazione prima ancora che di disinteresse.

In view of the recent film Inside Out the purpose of the paper is to affirm the human difference by taking away from what mortifies it. In other words you need to re-educate the sensitivity to human difference reacting and resisting constantly and continually those things which deny it. Even the disgust reaction must respond to such urgent issues. The disgust sensitivity must therefore draw the consequences of the acknowledged difference, resisting courageously indifference that today is a sign of resignation even before the disinterest.

L'antefatto

In una sala cinematografica, dove il tradizionale veluto rosso incontrava un innovativo quanto comodo bracciolo porta-bibita, andava in scena l'ultima produzione della Pixar Animation Studios: *Inside out*¹. La trama, che racconta il retroscena emozionale (combinazione di gioia, tristezza, rabbia, paura e disgusto) dei pensieri e delle azioni di Riley Andersen (una ragazzina undicenne del Minnesota), raccoglieva facilmente le simpatie di un *maturo spettatore* attraverso la positività e l'allegria di Gioia. Impossibile, o perlomeno difficile, resistere alla sua voglia di proteggere la vita dalle ombre di Tristezza, dagli scatti di Rabbia, dalla ritrosia di Paura o dall'avversione di Disgusto. Gioia era travolgente: dalla sua regia, capace di rileggere ogni occasione in senso positivo, sembrava dipendere ogni possibilità di risoluzione.

Tempo dopo però, ad un secondo passaggio, la stessa trama allo *stesso spettatore* nella stessa sala raccon-

tava una storia diversa²: l'entusiasmo di Gioia cominciava a dare segni di invadenza; la sua regia si faceva pian piano ingombrante; la sua positività acccecante. Lo *spettatore* – dapprima refrattario a tutto ciò che ne contraddiceva l'ottimismo – cominciava a dimostrarsi aperto all'avanzare di altre emozioni. Non si trattava di parteggiare per una emozione o per l'altra, escludendo le restanti dalla lettura della situazione nonché dalla definizione del piano d'azione, ma di comprendere la specificità della singola situazione alla luce di una narrazione emotiva che – di volta in volta – portava in scena l'emozione che più delle altre si dimostrava in grado di custodire la rielaborazione più sincera della situazione vissuta.

1. *Inside out* (USA 2015), film d'animazione diretto da Pete Docter, sceneggiatura di Pete Docter, Meg LeFauve e Josh Cooley.

2. Qualsiasi spettatore, si sa, non assiste mai a una semplice replica. Il senso della rappresentazione è inesauribile perché, proprio in quanto traduzione di un possibile ordine di senso, è oggetto di una interpretazione che è continuo (mai compiuto) ricorso di analisi e riflessione.

Una lettura piagetiana dei concetti di astrazione e riflessione

Emilio Gattico

Il termine astrazione ha avuto parecchi significati nel corso della storia delle conoscenze. A seconda del contesto in cui lo si impiegava, ha avuto parecchie e diverse interpretazioni. Nel caso della Psicologia genetica e, parallelamente, in quello dell'Epistemologia genetica il termine astrazione è stato sempre usato da Jean Piaget in sintonia col termine riflessione: più generalmente con quello di costruzione e consapevolezza. Il lavoro si propone di riprendere soprattutto gli ultimi insegnamenti di Piaget (senza dimenticare dei contributi precedenti) e di illustrare schematicamente alcuni nuovi risultati, che attualmente sono ritenuti importanti e innovativi, come ad esempio l'introduzione di nuovi concetti, che nei primi scritti Piaget non aveva volutamente considerato. Tutto questo sempre in un'ottica pertinente alla psicologia genetica così come alla epistemologia genetica.

The term abstraction has had several meanings in the history of knowledge. Depending on the context in which it is employed, he has had several different constructions. In the case of genetic psychology and, in parallel, in that genetic Epistemology the term abstraction has always been used by Jean Piaget in tune with the term reflection more generally with that of building and awareness. The paper aims to take especially the last teachings of Piaget (without forgetting the previous contributions) and to illustrate schematically some new results that are currently considered important and innovative, such as the introduction of new concepts in the early writings Piaget had not deliberately considered. All this always in a relevant perspective to genetic psychology as well as to genetic epistemology.

I termini astrazione e riflessione rimandano ad un'operazione, un processo, consistente nell'andare oltre ad una situazione iniziale, ampliandola e generalizzandola e successivamente distinguendo ciò che si pensa rispetto a quanto viene pensato a proposito della situazione, dalla quale si è preso avvio: in un senso più generale si ha a che fare con attività cognitive volte a ricavare, produrre, costruire concetti sempre più generali ed a prender consapevolezza degli stessi. In entrambi i casi si tratta di concetti assai datati, che sono stati oggetto di numerose e differenti interpretazioni e che nei tempi recenti sono stati utilizzati tra gli altri da Jean Piaget (1896-1980) quali assi portanti della psicologia genetica e fondamenti della propria filosofia della scienza, ovvero l'epistemologia genetica.

Il presente lavoro si propone di:

1. ripercorrere seppur globalmente i principali significati attribuiti a questi termini nel corso della

storia delle conoscenze, di certo noti a Piaget, e che hanno avuto una maggiore influenza sui suoi lavori;

2. soffermarsi più estesamente sulla lettura che egli ne ha fornito, sottolineando quelle che sono le conseguenze costruttive, che ne sono state mutate;
3. specificare la settorializzazione apportatavi da Piaget, indicandone le più recenti innovazioni.

I

Rispetto al termine *astrazione* leggendo la *Metafisica* di Aristotele (384 o 383-322 A.C.) probabilmente sembrerebbe di trovarci di fronte ad un significato che questo sostantivo ha successivamente acquisito, anche se le cose non stanno proprio così. In effetti col termine ἀφαίρεσις il filosofo greco intendeva il “to-

Sapere tacito, spirale della conoscenza e trasferimento di conoscenza

Verso una teoria fenomenologica della competenza

Vincenzo Costa

Non vi è dubbio che oggi il passaggio da una formazione come acquisizione di contenuti ad una nozione di formazione come sviluppo di competenze sia necessario. A partire da questi presupposti il presente saggio si propone di avviare una riflessione sulle competenze, che emergono dall'incrocio tra sapere pratico e conoscenza teorica, ovvero dall'integrazione tra conoscenza tacita ed esplicita arrivando a sostenere come, se da un lato oggi abbiamo sempre più bisogno di un'alternanza scuola-lavoro, dall'altro questa non può essere ridotta a un mero rapporto di apprendimento sbilanciato sul lato della pratica.

There is no doubt that nowadays the transition from a concept of education as an acquisition of contents to a notion of education as a skill development is necessary. Starting from these principles, the present paper aims to launch a reflection on the skills that emerge from the intersection of practical and theoretical knowledge, or from the integration of tacit and explicit knowledge. In this way it argues that, on the one hand we increasingly need alternation between school and work, on the other hand this cannot be reduced to a mere apprenticeship unbalanced on the side of the practice.

Lo sviluppo di competenze richiede un rapporto esperienza/teoria, che non coincide il binomio teoria/pratica

- *Il fallimento nel trasferimento di conoscenza dipende dalla persistenza delle concezioni dell'infanzia?*

Benché sia necessario non lasciarsi andare a facili entusiasmi e non farsi imprigionare da discorsi prescrittivi travestiti a volte da descrizioni della realtà, non vi è dubbio che il passaggio da una formazione come acquisizione di contenuti ad una nozione di formazione come sviluppo di competenze sia necessario, e questo emerge non appena ci chiediamo perché studenti di fisica falliscono non appena i problemi sono posti in maniera leggermente diversa o quando si tratta di trasferire il loro sapere nei contesti lavorativi. Gardner attribuisce questo fallimento al «sorprendente potere e alla persistenza della concezione del mondo dell'infanzia»¹.

Ma questa prospettiva rimane assai vaga e non ci aiuta a comprendere *come* le concezioni dell'infanzia agiscano da ostacoli e impediscano un'effettiva comprensione. Per renderla più precisa dobbiamo articolarla maggiormente: *il sapere formale resta improduttivo perché si aggiunge alla precomprensione, ma non la trasforma*².

Da una parte l'esistenza si fa guidare dai nessi di rimando acquisiti nell'infanzia, dall'altro le persone non colgono il significato dei "contenuti" dell'educazione formale perché questa viene presentata senza "retrocedere" ai contesti di esperienza e di azione, poiché solo in questo modo il sapere avrebbe una

1. H. Gardner, *The Unschooled Mind. How Children Think and how Schools Should Teach*, Basic Book, New York 2001, p. 5.

2. Sulla nozione di precomprensione e sul circolo del conoscere ci permettiamo di rimandare a un nostro precedente lavoro, V. Costa, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico*.