

Educazione: territori, confini

I

Direttore

Elvira LOZUPONE

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Comitato scientifico

Érico Ribas MACHADO

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Furio PESCI

Sapienza – Università di Roma

Carla ROVERSELLI

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Oronzo Aurelio SIMONE

Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

Educazione: territori, confini



La educación no cambia el mundo
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

P. FREIRE

Le frontiere esistono. E con esse l'adattamento al reale e al precostituito, insieme a possibilità di superamento dei confini verso nuovi orizzonti e destini dell'azione sociale che emergono dalle sfide della complessità. Il crescente protagonismo dell'educazione nella vita quotidiana suggerisce valori e pratiche che concorrono alla costruzione di una cittadinanza attiva, plurale e inclusiva, che faccia fronte alle ferite inflitte dal progresso. Urge infatti, nei territori del sociale, un ripensamento antropologico per affrontare la crisi delle identità attraverso l'ampliamento dello spettro di opportunità suggerite dalla responsabilità, dalla giustizia e dall'equità.

La collana ospita anche i contributi dei professionisti dell'educazione, con il fine ultimo di creare un'occasione di scambio e di crescita tra professionisti dell'educazione e studiosi dell'educazione, per un sapere pedagogico in costante evoluzione.

Temi dibattuti in pedagogia ed educazione

a cura di

Elvira Lozupone

Contributi di

Maria Bianco
Marta De Angelis
Elvira Lozupone
Carlo Macale





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXVIII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1402-5

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: maggio 2018

Indice

- 9 Introduzione
Elvira Lozupone
- 15 Riflessioni transdisciplinari per una conoscenza incarnata
dell' / sull' umano
Maria Bianco
- 35 Tra le spine del *gender*
Elvira Lozupone
- 63 Progetti per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere
Marta De Angelis, Elvira Lozupone
- 83 La valutazione nella scuola dell'infanzia
Marta De Angelis
- 103 Il lavoro nell'istruzione e nella formazione
Carlo Macale
- 143 *Autori*

Introduzione

Temi dibattuti in pedagogia ed educazione

Ancora una volta di fronte alle sfide della post-modernità

ELVIRA LOZUPONE*

Il volume è frutto di una ricerca che si impegna in temi di natura teorica e prassica per i quali non si è pervenuti al momento attuale ad una piena (relativamente parlando) conoscenza e definizione e neppure ad un accordo tra studiosi; il livello di sfida posto da lavori come questo aumenta il desiderio di trovare altri temi su cui cimentarsi; esso costituisce anche in un certo senso il cuore dell'attività di ricerca pedagogica, di confrontarsi con tematiche e quesiti spinosi, intricati e sfidanti per pervenire — almeno — ad un loro dipanarsi in questioni comprensibili e pensabili, in un esercizio dinamico di riduzione e complessificazione, che non è puramente intellettuale ma coinvolge il cuore e la psiche degli studiosi, insieme ad una passione epistemofila e investigativa, all'origine della condizione di *flow*, che si trova alla base del benessere nelle prestazioni e che costituisce il fattore propulsivo dell'attività di ricerca accademica e scientifica.

Il volume, alla cui stesura hanno partecipato alcuni giovani e valenti ricercatori provenienti da diverse università italiane, non ha la pretesa di esaurire i temi dibattuti in ambito educativo e pedagogico e si presenta come il primo di un progetto editoriale di ampio respiro, cui potrebbero seguirne altri.

Nel suo svilupparsi il volume si confronta costantemente con quella dinamica posta in luce alcuni anni fa da Alberto Granese in un convegno tenutosi presso l'Università di Cagliari, in cui si riferiva ai *punti di non ritorno* della pedagogia come quegli elementi epistemologici che dovevano essere considerati come acquisiti dalla comunità

* Università di Roma "Tor Vergata".

scientifico come base identitaria di una pedagogia finalmente distaccata dalla condizione ancillare nei confronti della filosofia. Ad essa facevano da specchio *i punti di ritorno* come aree di interrogazione permanente; un ritorno su di sé, che attraverso la parzialità delle mete raggiunte nella conoscenza, procedeva in avanti in un andamento a spirale.

Punto di non ritorno pedagogico risulterebbe ad esempio, la unicità e irripetibilità della persona; punti di ritorno sono i bisogni educativi generati dai differenti contesti storici e socioculturali; punti di ritorno sono l'educazione dei media e ai media; punti di ritorno, ancora, i temi "inattuali" della pedagogia come riflessioni sullo scopo e sul senso dell'educare; punto di non ritorno è la perfezionabilità la tensione al miglioramento di sé, la speranza che guida ogni intervento educativo.

Nonostante questa cornice teoretica, in cui si muovono i diversi saggi, le questioni attualmente dibattute in pedagogia ed educazione qui presentate rientrano invece in riflessioni che tentano di stabilire coordinate orientative in un contesto sociale che "muta stabilmente".

Esse rappresentano alcuni territori liminali dell'educazione intesi proprio come confini, come anticipa la declaratoria della collana di cui questo volumetto apre le pubblicazioni. Punti di non ritorno e di ritorno costituiscono infatti i territori della pedagogia, ma alcuni dei temi trattati in quest'opera si collocano in un'area tra l'acquisito e l'inesplorato, generando discorsi e aree anche conflittuali, rispetto alle quali la pedagogia è chiamata a pervenire ad una mediazione o a una presa di posizione specifica. Sono le aree aperte dalla contemporaneità che si confronta con esigenze di sistematizzazione della conoscenza complessa, con le ibridazioni del post-umano e con le esigenze formative all'interno della società dall'economia globalizzata.

Il primo contributo di Maria Bianco infatti, si presenta come una sfida rispetto ai modi consueti di avvicinarsi alla conoscenza e di fare conoscenza.

Se l'uomo è organismo altamente complesso, tutto quello che lo riguarda, tutto quello che è produzione intellettuale, congiunta con l'emotività, l'affettività del ricercatore, ma anche del soggetto osservato, va affrontato seguendo percorsi di pari complessità.

La transdisciplinarietà vuole porsi come strumento in grado di decodificare e interpretare la complessità dell'umano. L'obiettivo è quello di costruire un linguaggio scientifico che serva ad edificare

una conoscenza comune co-costruita e condivisa tra i diversi settori del sapere. Gli ostacoli sono molteplici: in ordine alla distinzione del termine e del metodo, tra interdisciplinarietà e multidisciplinarietà spesso usati come sinonimi della transdisciplinarietà; la confusione e l'incertezza definitoria che tale termine genera; quando poi essa si declina in senso pedagogico ed educativo palesa ulteriori difficoltà connesse con la problematizzazione dei processi conoscitivi in cui si inseriscono ipotesi e questioni che vanno considerate attraverso nessi contestuali e consapevoli.

Un'altra importante sfida nella riflessione pedagogica è quella che si delinea a partire dalle sfide che implica confrontarsi con gli aspetti socioculturali che influenzano in diversi modi *l'essere-nel-mondo* al maschile e al femminile. Se sembrano definitivamente acquisiti gli spazi di cambiamento ed emancipazione che si sono creati, oggi si levano "altre voci", che sulla base di un diritto inteso in senso individualistico, reclamano spazi di riconoscimento politico e normativo. La questione diviene problematica nel momento in cui ci si pone nella società, ma soprattutto nella scuola, in un'ottica di faziosità, quasi che debbano aprirsi degli spazi educativi dovuti, totalizzanti e unilaterali, piuttosto che andare alla ricerca del bene dei minori nel loro essere categoria da tutelare sempre e comunque e da rispettare nelle diverse appartenenze socio culturali, valoriali e antropologiche. Se nella scuola ci si pone in termini di guerra e di sopraffazione come auspicato in certi ambienti filosofici, a partire da un *mainstreaming* pervasivo, i risultati saranno disastrosi, e ne faranno le spese, come sempre, i soggetti deboli e in formazione che avrebbero bisogno di maggior protezione e tutela.

A partire da questo saggio, il mondo della scuola diviene il campo comune da cui si dipana una riflessione diversificata.

In relativa continuità con il contributo precedente che vedeva la cosiddetta sfida del *gender* entrare a livello di progettazione didattica nelle scuole di ogni ordine e grado, questo contributo vuole mettere in luce un altro aspetto del tema in termini di un'auspicabile cooperazione nei rapporti tra scuola e famiglia.

L'analisi prende atto innanzitutto di una situazione di stagnazione nei rapporti tra le due primarie agenzie educative; d'altra parte si assiste ad un debole movimento di ripresa da parte delle famiglie della loro responsabilità, chiamata in causa nei processi educativi. Il dibattito sulla progettazione educativa *gender oriented* soprattutto a livello di scuola dell'infanzia e primaria, ha avuto il merito innescare

un processo di ripresa del ruolo a cui le famiglie hanno diritto e che rischiava di incancrenirsi e perdersi in una consolidata asimmetria nei rapporti tra scuola e famiglia orientata all' esautoramento della famiglia come agenzia educativa. L'elaborazione di una rubrica di valutazione dei progetti che entrano nella scuola, a cura di Marta De Angelis, sia pure come progetto pilota con necessità di ulteriori verifiche, accoglie la sfida possibile di una reale cooperazione tra agenzie educative ad ogni livello dell'istruzione, con risultati confortanti, che rendono pensabile la ripresa di un dialogo interrotto.

Il punto di partenza della riflessione sviluppata rimane, né potrebbe essere diversamente, la contemporaneità e le esigenze plurime che richiede un'attività didattica ed educativa che si inserisce in un contesto altamente differenziato e influenzato da esigenze conoscitive in costante aumento e avvicendamento continuo. Di fronte ad offerte formative variegata e all'ampliarsi a dismisura dei saperi, si pone come cogente la domanda sulla qualità dell'attività di docenza e di apprendimento a tutti i livelli con i relativi e coerenti processi di valutazione. Il tema trattato da Marta De Angelis è quello delle competenze, necessarie come si ritiene oggi, ad un adattamento funzionale alle esigenze della società attuale; competenze che il nostro sistema educativo oggi mutua dalla concezione di un *lifelong e lifewide learning*. La scuola dell'infanzia e primaria è chiamata al pari di altri contesti formativi, alla costituzione e rilevazione di quelle competenze *in nuce* che andranno sviluppate nei gradi successivi dell'istruzione formale. Le difficoltà nella valutazione ai livelli primari dell'istruzione sono connesse alla precoce verifica delle competenze in soggetti in rapidissima evoluzione, tanto da dover necessariamente coniugare aspetti più strutturati di misurazione con altri meno strutturati. La provvisorietà delle valutazioni, la difficoltà di accordarsi su queste, sono aspetti difficili, che fanno sì che per i primi cicli scolastici il tema della valutazione venga sottovalutato. La questione critica posta dal contributo, tenta di mettere ordine e dare giusto valore ad un processo che se portato avanti opportunamente e in modo adeguato può influenzare positivamente il passaggio alla scuola primaria e incidere positivamente su situazioni di svantaggio socio-culturale cui dovranno seguire le opportune modifiche all'interno del curriculum verticale delle progettazioni educativo-didattiche, anche in un'ottica di personalizzazione degli apprendimenti.

La riflessione di Carlo Macale ci proietta all'ultimo ciclo dell'istruzione, affrontando il tema dell'Alternanza scuola lavoro. Questo

contributo non dissimilmente dagli altri che lo precedono, si interroga ed esercita la pedagogia e l'educazione nella loro funzione critica. Il tema e il rapporto tra scuola e lavoro attraversa la pedagogia, per cui ci si potrebbe stupire di come esistano schieramenti diversi in merito alla scelta nell'ambito della legge 107/2015 di alternare formazione e lavoro, a tutti gli effetti un classico pedagogico. La funzione formativa di un'esperienza lavorativa, va ben al di là degli adeguamenti ai dettami europei; e tuttavia non può ridursi a mero sfruttamento. Essa ha un suo valore civico intrinseco di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Certamente, come l'analisi rileva puntualmente, le modalità tutte italiane di esecuzione del dettato legislativo mostrano il fianco alle più accese critiche — e non a torto — avendo l'attuazione del dettato legislativo superato ancora una volta a piè pari la riflessione pedagogica, che avrebbe preteso — almeno — una gradualità attuativa, stante la novità vera dell'estensione della esperienza dei cosiddetti tirocini di orientamento a tutti gli istituti e non soltanto alla formazione professionale. La reclamata retribuzione economica delle attività di Alternanza risultano comprensibili politicamente, ma ancora una volta pedagogicamente discutibili; trattasi infatti di formazione al lavoro e non al guadagno, ed è discutibile il fatto che in termini di qualità, una retribuzione porti automaticamente a livelli qualitativamente elevati di impegno lavorativo, sempre pedagogicamente, e organizzativamente parlando.

Sono invece le condizioni in cui l'alternanza si svolge, ad essere promozionali per lo studente; l'alternanza come momento formativo andrebbe promossa nelle modalità più opportune come attività di *mentoring* da parte di adulti, in cui i saperi del lavoro e della cittadinanza connessi alla condizione lavorativa, passano da una generazione ad un'altra; come esperienza laboratoriale protetta, di messa alla prova del proprio Sé lavorativo in ordine allo sviluppo delle *soft skills*, anche come accesso a quella zona prossimale di sviluppo che costruisce saperi pratici e, per altri versi, alla valorizzazione della capacità innovativa e creativa dei giovani nell'identificare falle o eccessive lungaggini nei processi di lavoro e produttivi per apportare le opportune modificazioni, come mostrano alcuni esperienze finlandesi in proposito.

I contributi presentati, come detto, vogliono costituire una traccia verso possibili linee evolutive della pedagogia; del resto è il discorso formativo in sé a contenere questa dinamica di sviluppo permanente e di incessante crescita.

Ma un processo così continuativo di ricezione degli stimoli che provengono dall'esterno rischia di essere de-personalizzante e di produrre un adattamento variabile puramente funzionale; è allora necessario — di fronte alle sfide della post modernità — non dimenticare l'aspetto autopoietico di organizzazione interno, che va necessariamente costruito in forma critica, a tutela della propria esistenza, per non smarrire mai, lungo il corso della ricerca, i profondi interrogativi concernenti il significato e l'intenzionalità.

Territori e confini in Pedagogia ed Educazione dunque vanno conosciuti e superati in funzione di nuove costruzioni, in un processo circolare di crescita e autoriconoscimento.

Riflessioni transdisciplinari per una conoscenza incarnata del/ sull'umano

MARIA BIANCO*

I. Introduzione

In questo contributo ci occuperemo principalmente di due temi: l'epistemologia della complessità e la transdisciplinarietà. Per comprendere entrambe le questioni dovremmo far riferimento al XVII secolo che vide protagonisti Galileo con i suoi *Dialoghi* e Descartes che creando la frattura tra *res cogitans* e *res extensa* hanno relegato le emozioni e i sentimenti tra i processi corporei. Ma come vedremo, la meccanica quantistica ci permette di arrivare al concetto di sistema e alla nozione di complessità; e le neuroscienze sono, ormai giunte alla conclusione che l'essere umano è una realtà essa stessa complessa che si perfeziona nell'integrazione e indivisibilità di mente-corpo (e secondo molti studiosi spirito)¹. In un sistema complesso come è quello umano, le emozioni sono indispensabili per gli stessi processi di pensiero e viceversa². Nessuna disciplina, da sola, oggi può dirsi in grado di affrontare i problemi teorici e pratici che afferiscono a tali questioni. Se ci collochiamo nel contesto di una epistemologia della complessità, allora il metodo che consentirà l'approccio alla conoscenza dell'umano può essere quello della transdisciplinarietà. Se la conoscenza così come ancora la intendiamo, comporta una pretesa di oggettività, separando il soggetto conoscente dallo stesso processo conoscitivo, la conoscenza incarnata, non prescinde dal contesto delle esperienze personali del soggetto, permettendogli di trasformare informazioni impersonali in esperienze significative; fondamentale

* Università di Roma "Tor Vergata".

1. A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

2. Cf. L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.

agente di conoscenza, in quest'ottica, i nostri organi di percezione sono come le finestre sul mondo esterno che traduciamo a livello cerebrale in processi cognitivi.

Prenderemo in esame, innanzi tutto, la complessità intesa come paradigma e in secondo luogo proveremo a fare alcune riflessioni in merito alla transdisciplinarietà, come metodo che ci può consentire, oggi, di affrontare un tema spinoso come quello della conoscenza.

2. La complessità come paradigma³

La complessità è la prospettiva secondo la quale «la conoscenza delle parti non è sufficiente a spiegare il funzionamento del tutto. L'etimologia del termine, che viene dal latino *complexus*, "tessuto insieme", suggerisce l'intreccio della parte o delle componenti di base di un sistema fisico o biologico. La formula ormai consacrata della complessità postula che «il tutto è maggiore della somma delle parti»⁴. Questo paradigma, ormai utilizzato da moltissimi epistemologi, ci consente di affermare che è "complesso" un fenomeno caratterizzato da una dinamica processuale, che implica la creatività e l'indeterminazione. L'ordine o unità di un fenomeno appare come proprietà emergente⁵ e non già data. È necessario, dopo aver preso atto della presenza del *complexus* a qualsiasi livello di realtà, passare dall'idea di oggetto a quello di sistema che suppone un'organizzazione che comprende o produce complessità. Ogni realtà micro o macro che sia, è in sé un sistema, inserito in un mondo di altri sistemi. Dal punto di vista teoretico, queste affermazioni, non risolvono l'aporia classica del rapporto tra uno e molti, poiché un fenomeno complesso in quanto si definisce nel suo agire (creativo), si definisce come una molteplicità. Il paradigma che governa le discipline, alla maniera classica, è quello della semplificazione, secondo un principio di "riduzione ad uno". Ora, all'opposto di questo, può esserci un paradigma di complessità nel senso che abbiamo spiegato poco sopra, ovvero nel senso di congiunzione, di trama relazionale tra il tutto e le parti.

3. Intendiamo il concetto di paradigma secondo l'impostazione kuhniana.

4. R. BENKIRANE, *La teoria della complessità*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, 9. Si veda anche: M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003.

5. Quando parliamo di emergenza, facciamo riferimento al concetto così come è inteso da Morin. Si veda: E. MORIN, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983.

Ogni realtà, oltre ad essere una molteplicità in sé, è parte di un tutto fatto di relazioni e interazioni.

Nel senso della conoscenza, la complessità indica la necessità del collegamento e di conseguenza, della contestualizzazione. La realtà si presenta come un'organizzazione di elementi, tra loro intessuti, che non possono essere "spiegati" (nel senso di distendere, linearizzare ciò che in sé non lo è), ricondotti a semplificazione, in virtù dell'unità emergente di cui ogni elemento è fatto. Ogni sistema è

complesso perché coniuga unità e molteplicità; è emergente perché ha qualità nuove rispetto alle proprietà delle singole parti; sa organizzare la differenza, cioè sa trasformare le diversità in unità e contemporaneamente creare diversità dall'unità». ⁶

Se ci soffermiamo al modo in cui conosciamo, attraverso le singole discipline, l'epistemologia della complessità pone in dubbio la pretesa obiettivistica di qualsiasi pratica scientifica che isola il fenomeno studiato dall'ambiente circostante, dal tempo in cui si colloca e dall'osservatore stesso.

La ricerca oggettiva, pretenderebbe, inoltre, un'unità delle scienze, alla quale si può giungere, come suggerirebbe Wilson, attraverso una unità di tipo metodologico⁷. La base di indagine, secondo il nostro studioso, dovrebbe essere quella propria delle scienze naturali così da giungere ad un riduzionismo di tipo monista. Secondo questa impostazione, la riduzione sarebbe uno strumento per giungere alla complessità: «Il riduzionismo è un modo per capirla. L'amore della complessità senza il riduzionismo produce arte; l'amore della complessità con il riduzionismo produce scienza»⁸. Ma come abbiamo detto, la realtà costituita da livelli distinti, non può essere governata da una sola logica, che avrebbe la pretesa di organizzare la conoscenza del mondo secondo un unico metodo, quello della scienza moderna. Conoscere è, invece, creare connessioni e tracciare differenze:

L'epistemologia diviene, come si suol dire "costruttivista". Tale conclusione era inevitabile dal momento in cui il vivente è assunto come atto e durata creatrice. Come differenza, piega, continuità e complessità. Mentre ciò che è

6. S. LUPO, *Complessità pedagogia educazione nel pensiero di Edgar Morin*, La Rondine, 2009, 40.

7. Cf. E. WILSON, *L'armonia meravigliosa. Dalla biologia alla religione la nuova unità della conoscenza*, Mondadori, Milano 1999, 8-9.

8. Ivi, 60.

dato, proprio in quanto “dato”, “compiuto”, “fatto”, implica, come si è visto, un osservatore non coinvolto, una molteplicità di compenetrazione presuppone, invece, a causa della sua stessa definizione, un osservatore partecipe, coinvolto nel fenomeno, come parte costitutiva ed essenziale di esso. [...] L'osservatore non è un osservatore. È un attore. Il suo sguardo non arriva da altrove (da nessun luogo in particolare) su una cosa già costituita. Il suo sguardo è piuttosto una piega riflessiva della cosa stessa, è l'aver luogo della cosa, il suo “evento”. Non è uno sguardo contemplativo, ma uno sguardo “pratico”, che agisce, che marca delle differenze significative e realizza (e possibilizza) degli stati del *continuum*.⁹

Il pensiero della complessità si pone, in seno alla riflessione scientifica, come un paradigma che mette al centro la possibilità di una pluralità di prospettive articolate e interconnesse per descrivere il reale. Ciò naturalmente presuppone la consapevolezza della presenza costante di soggetti che conoscono, *agendo* la loro conoscenza, mai pura, bensì contestuale e storica.

Riconoscere la storicità dell'umano significa affermare la singolarità e la prospettiva limitata del singolo e nello stesso tempo il suo intimo legame con gli accadimenti che lo coinvolgono.

La prospettiva è una delle componenti della realtà. Lungi dall'essere la sua deformazione è la sua organizzazione. Una realtà che vista da qualsiasi punto apparisse sempre identica è un concetto assurdo. [...] Ogni vita è un punto di vista sull'universo. A rigore, ciò che essa vede non può essere veduto da un'altra. Ogni individuo – persona, popolo, epoca – è un organo insostituibile per la conquista della verità. Senza lo svolgimento, la mutazione perpetua e l'inesauribile avventura che costituiscono la vita, l'universo, la verità dagli infiniti modi, resterebbe ignorato.¹⁰

Il principio secondo il quale, lo sguardo sul reale è oggettivo e “separatoro” (tra oggetti, discipline, nozioni, tra soggetto e oggetto di conoscenza), dovrebbe essere sostituito da un'idea che presuppone la relazione anche in seno al soggetto stesso. L'umano, infatti, è un sistema complesso emergente, dato dalla relazione tra qualità psichiche e mentali, con la propria corporeità e tutto ciò che implica linguaggio, coscienza, emotività.

Qualsiasi conoscenza è una sorta di traduzione cerebrale, dell'integrazione dei dati del mondo esterno con la loro ricostruzione mentale,

9. R. RONCHI, *Teoria critica della comunicazione. Dal modello veicolare al modello conversativo*, Mondadori, Milano 2003, 35.

10. J. ORTEGA Y GASSET, *La dottrina del punto di vista*, in ID., *Il tema del nostro tempo*, Sugarco, Milano 1994, 85–86.

a partire dalle potenzialità organizzative del soggetto che conosce. L'idea di una pura obiettività è quanto mai utopica e per quanto la compartimentalizzazione delle discipline tenti ancora la semplificazione, solo una visione transdisciplinare è in grado di ripristinare l'interconnessione dialogica nel naturale tessuto della complessità.

3. La transdisciplinarietà come metodo

Di solito, quando parliamo di transdisciplinarietà pensiamo ad una ricerca fatta in collaborazione da esperti di diversi settori per la risoluzione di problemi comuni. In realtà, come vedremo, grazie anche alla ricostruzione dell'origine del termine, un approccio di tal genere prevede la creazione di nuovi "luoghi" di riflessione.

La conoscenza, in quest'ottica, è un atto costruttivo nel quale confluiscano l'immaginazione, la motivazione, le azioni, i sentimenti e i pensieri. In questo modo di pensare, la realtà non è qualcosa al di fuori di noi che conosciamo; essa non sta né nella mente, né nelle cose, ma nel confronto dei due. La società nella quale viviamo è in continuo mutamento e non possiamo prevederne il futuro. Riesce difficile domandarsi quale sia la radice di questi rapidi cambiamenti cosicché, pur provando ad interpretarli siamo consapevoli di doverli abitare. La necessità di un approccio transdisciplinare è dettata dall'urgenza di affrontare le complesse sfide dei nostri tempi attraverso soluzioni che riflettano e integrino le diverse prospettive; ma se da una parte, molti studi, tentano un approccio inter/trans – disciplinare che riguarda discipline come la tecnologia, la politica, l'economia, in questo contributo prenderemo in considerazione un'altra possibile via che tiene conto della filosofia, della pratica riflessiva e, prima di tutto dell'esperienza soggettiva. Le idee, i concetti culturali, i valori, le emozioni sono il primo luogo in cui far emergere un'epistemologia transdisciplinare aperta.

Se qualcuno si chiede dove risieda il significato dei concetti sociali — nel mondo, nella mente di chi li pensa o nella negoziazione interpersonale — non potrà rispondere se non che la risposta giusta è quest'ultima. [...] Le realtà sociali non sono pietre nelle quali inciampiamo, né possono produrci ematomi se le prendiamo a calci; sono i significati a cui gli uomini pervengono mettendo in comune le proprie conoscenze.¹¹

11. J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 2003, 150–151.

4. Storia del concetto

Il termine transdisciplinarietà è apparso per la prima volta in Francia nel 1970, nei colloqui di Jean Piaget, Erich Jantsch e André Lichnerowicz, alla conferenza internazionale “Interdisciplinarietà, – Insegnamento e problemi di ricerca nelle università”, organizzato dall’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), in collaborazione con il Ministero francese dell’Istruzione nazionale e l’Università di Nizza¹².

Piaget introdusse il termine nel suo intervento:

[...] infine, ci auguriamo di vedere in futuro lo sviluppo delle relazioni interdisciplinari verso uno stadio superiore che potrebbe essere indicato come “transdisciplinare”, che non dovrà essere limitato a riconoscere le interazioni o le reciprocità attraverso le ricerche specializzate, ma che dovrà individuare quei collegamenti all’interno di un sistema totale senza confini stabili tra le discipline stesse.¹³

In questo stralcio si evince un’idea di transdisciplinarietà intesa come una fase di riflessione “superiore” rispetto all’interdisciplinarietà ma non nel senso di uno spazio di conoscenza al di là delle discipline; infatti, Erich Jantsch, la definì come «coordinamento di tutte le discipline e le interdiscipline del sistema di insegnamento» basato su assiomi generali, in poche parole una sorta di “scienza delle scienze”¹⁴. Infine, André Lichnerowicz, noto matematico francese, vide la transdisciplinarietà come un gioco trasversale, al fine di descrivere «l’omogeneità dell’attività teorica nelle diverse scienze e tecniche, indipendentemente dal campo in cui viene esercitata questa attività»¹⁵. La proposta di Lichnerowicz verteva su un approccio matematico e non ontologico. Qualche anno dopo la conferenza di Nizza, Morin iniziò ad usare il concetto di transdisciplinarietà senza darne una definizione e considerandola una sorta di *in-disciplinarietà*. Nel 1985, e in numerosi studi successivi, il fisico teorico Basarab Nicolescu propo-

12. Cf. L. APOSTEL, G. BERGER, A. BRIGGS, G. MICHAUD (ed.), *L’interdisciplinarité – Problèmes d’enseignement et de recherche*, Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique, Paris, 1972.

13. *Ibidem*.

14. B. NICOLESCU, *Transdisciplinarity. History, Methodology, Hermeneutics*, in *Economy, Transdisciplinarity, Cognition*, 11(2), 13–23.

15. Lichnerowicz, *Mathématique et transdisciplinarité*, in L. APOSTEL, G. BERGER, A. BRIGGS, G. MICHAUD (ed.), *L’interdisciplinarité – Problèmes d’enseignement et de recherche*, op. cit., 130–13.