Piero Crispiani

IL COGNITIVISM PARADIGM

SUMMARY

La pedagogia verso la mente

**La pedagogia verso la mente**

Sostiene il progressivo lavoro di potenziamento epistemologico che, almeno da un secolo la pedagogia conduce con intenzionale accelerazione, la definizione delle matrici culturali e delle correlate tensioni concettuali, nelle quali si giustificano gli assetti scientifici e le linee esperienziali che oggi essa esprime.

Sebbene marcata da palese pluralità delle provenienze e delle opzioni, la pedagogia odierna rivela una condizione che, pur nelle sue criticità, evade tuttavia con alta consapevolezza dalla secolare dipendenza epistemica ed epistemologica da altre aree disciplinari, tra le quali principalmente la filosofia e la sociologia. Dagli ultimi decenni del ‘900 le appartiene infatti un crescente senso della propria identità, lungo un processo che interpreta la naturale distinzione da quelle piattaforme critiche etico-sociologiche, anch’esse in vario modo collegate ai significati ed alle pratiche dell’*Educazione*.

Unitamente alle evoluzioni ontologiche della funzione educativa che l’uomo ha sempre espresso, la pedagogia riferisce una costante torsione delle proprie linee di lavoro, in ragione delle mutate condizioni degli ambienti e dei bisogni umani, ivi compresa la *diversità umana.* Con ciò, è protagonista di quel processo etico e scientifico che si individua come *curva della* *Educabilità[[1]](#footnote-1)*, la cui essenziale moderna accelerazione attiene all’illuminismo ed alla straordinaria vicenda scientifica ed educativa condotta a Parigi da Jean Marc Itard conl’*enfant sauvage[[2]](#footnote-2).*

Con costante riferimento all’*Educazione*, tradizionale collante paradigmatico delle Scienze pedagogiche nella loro plurale declinazione, si riscontra dunque un percorso di progressiva affermazione identitaria che pertiene pertanto ad un più dinamico e contestuale *statuto* *epistemologico.* E’ questa infatti la sede, tutta culturale e virtuale, in cui si proiettano le tendenze dei saperi e dell’agire delle persone che, a vario titolo, si associano all’educazione ed alla pedagogia. Vi concorrono quindi sia le figure pedagogiche che le espressioni dell’*establishment* pedagogico per l’altro reso, alla maniera di Niklas Luhmann[[3]](#footnote-3), dalla massiva interazione di ricerca, pubblicazioni, linee editoriali, attività accademica, lobby e gruppi di opinione, ecc., così come accade negli altri ambiti disciplinari e professionali.

Pluralità e complessità connotano l’odierno esistere della scienza in generale e di quei domini poliedrici e ad alta evoluzione con cui indichiamo ancora le discipline e le professioni. Si tratta di ambiti scientifico-disciplinari, anch’essi pervasi da intense criticità e mutevolezze, ma espressi con crescente frequenza, la cui possibile identificazione e delimitazione può prendere a riferimento alcuni principali *indicatori epistemologici della scienza* e confrontarsi con essi.

Possiamo affermare infatti che una scienza è tale quando dispone di uno statuto epistemologico che includa i seguenti fattori/indicatori.

INDICATORI EPISTEMOLOGICI DELLA SCIENZA

1. Il dominio di lavoro.
2. Gli scopi.
3. La dimensione etica.
4. Una tradizione.
5. Le procedure di ricerca.
6. Le relazioni disciplinari.
7. I quadri concettuali e teorici.
8. La letteratura.
9. Un linguaggio.
10. Il riconoscimento sociale.
11. Le professioni di riferimento

Seppur talvolta con discontinuità o incoerenza, per effetto di un processo di intensa emancipazione, la pedagogia internazionale riscontra dunque oggi il riconoscimento di più autentici tratti di appartenenza scientifica, dal momento che include nella propria riflessione anche intenzioni o assunzioni relative a quegli indicatori strategici, avendone certamente consapevolezza e ripercorrendo, con qualche frequenza, l’analisi del proprio esistere storico ed attuale. Vi convergono infatti grandi Autori del passato, dalla vocazione riflessiva a tutto campo, latori di meta-pedagogia e di storia della pedagogia, in Europa identificabili in Decroly e Montessori, Dilthey, Mialaret e Debesse, Hùsen e Toffler, Richmond, De Landsheere, Grzegorzewska, Korczak, ecc., ma non di meno, contemporanei con ampiezza della prospettiva come Ballauff, Benner, Brezinka, Chiari, Fischer, Melosik, Merieu, Petzelt, Roth, Schultz, Siemieniecky, Szkudlarek, Zolkowska, ecc.

Un’ulteriore forza culturale delle Scienze pedagogiche si riconosce, ove esse siano pronunciate in un regime di autentico statuto epistemologico, e riguarda la spinta coesiva e sociale che generano tra coloro che le praticano, favorendone il riconoscimento, la valorizzazione delle memorie, la selezione lessicale e delle proposizioni, la comparazione scientifica in generale e generando, pertanto, la *comunità scientifica pedagogica*.

Manifesto dell’emancipazione globale dei saperi e delle strategie d’azione della pedagogia è la ritrovata unità declaratoria come “Pedagogia”, o “Scienze pedagogiche” riavviata, in ambito accademico, intorno al 2000. Malgrado i disvianti effetti generati dalla pur significativa adozione della locuzione di “Scienze dell’educazione” su cui si erano impegnati Autori come Dewey, Debesse, Mialaret, e non pochi in Italia (Bertin, Bertolini, Cambi, Chiari, Frabboni, Galliani, Gattullo, Visalberghi), una solida resistenza a tale opzione fu dapprima espressa non nelle sedi accademiche, ma piuttosto in quelle professionali, che definiamo dei “Pedagogisti sul campo” o “Educatori sul campo”.

Solo successivamente la teorizzazione pedagogica, anche per effetto dell’indubbio irrobustimento scientifico reso dal confronto con le forme e le sedi delle *Scienze* *dell’Educazione*, potè avviarsi lungo la strada della ridefinizione di sé, verso la composizione di una propria *sistematica*, da cui un’acclarata *pedagogia sistematica* in ambito tedesco, sebbene non da tutti riconosciuta[[4]](#footnote-4).

Il riappropriarsi della propria centralità ed identità, ha comportato pertanto la manifestazione di un dominio scientifico ben più esteso, in direzione dell’ampiezza e della complessità del comportamento umano.

Una *Pedagogia ritrovata* perviene dunque ad un fertile scavo riflessivo ed a collocarsi con buone fondazioni nella *complessità scientifica*, affermando e stabilizzando quei criteri epistemologici ad un soddisfacente livello. Ad essa oggi si riconoscono pertanto un maturo *Authentic Epistemological Statute* con le relative connotazioni.

AUTHENTIC EPISTEMOLOGICAL STATUTE

1. Un dominio esteso, di ampia pertinenza e dai confini plastici.
2. Scopi teorici e professionali consapevoli.
3. Irrinunciabile dimensione etica e civile.
4. Vasta e solida Tradizione.
5. Plurali procedure di ricerca.
6. Relazioni inter-disciplinari e trans-disciplinari.
7. Plurali ma sviluppati e coesi quadri teorici.
8. Ampiezza e pertinenza della letteratura propria.
9. Linguaggio non univoco ma più consapevole e selezionato.
10. Maggiore affermazione sociale del proprio rango disciplinare.
11. Presenza sempre più numerosa di figure professionali (docenti, educatori, pedagogisti, terapisti, personal tutor, orientatori, mentori).

Lo stesso processo di irrobustimento scientifico è espresso nell’esercizio, anch’esso epistemologico, della *comparazione*, o dell’*assetto* *comparativo scientifico*, consistente “nel condurre ragionate correlazioni con il portato scientifico affermato in altre culture ed in altre comunità, o in discipline diverse”[[5]](#footnote-5).

Un insieme di spinte ha progressivamente affiancato la pedagogia ai saperi più esposti al mondo concreto ed all’agire professionale e generato, insieme alla sana comparazione scientifica, una sorta di autentica e prolifica *realpedagogik* in cui convergono una sempre più alta esposizione ed una più distribuita declinazione nelle professioni di educatore, teacher, pedagogist, terapista, orientatore, counseling.

Nelle pieghe di tale diffusa apertura al *pensiero complesso*, torna dunque irriducibile l’analisi teorica fondazionale e la riflessione sui criteri epistemologici presenti e consapevoli, dalla cui diffusione e socializzazione, sempre più internazionali, si possono individuare alcune tendenze accreditabili alla pedagogia odierna:

* Il mantenimento di fondative opzioni etico-valoriali.
* La dilatazione del dominio di lavoro.
* L’ampliamento degli ambiti e dei modi di conduzione della ricerca.
* La costante comparazione reciproca con le pratiche professionali.
* Il potenziamento di quadri concettuali condivisi.
* Il progressivo riconoscimento sociale e politico come ambito professionale.

In posizione primigenia a questo percorso emancipativo poniamo, per lo meno con riferimento alle culture occidentali, grandi sistemazioni del pensiero affermatesi a partire dal ‘700, tra le due sponde dell’empirismo e del razionalismo e pervenute a consapevolezze che consentono un accostamento plurale e dinamico ai fenomeni osservabili in natura, o prodotti dalla cultura umana. Oltre le logiche della certezza scientista, dapprima ridimensionate in cosmologia, quindi nella termodinamica e nella cibernetica, sono i vasti domini della biologia a far propria una visione complessa del sapere, superando le tradizionali convinzioni di prevedibilità, causalità assoluta, determinismo o *canalizzazione* degli eventi umani[[6]](#footnote-6).

Ma è principalmente la dimensione umana a rivelare la propria costitutiva irriducibilità alla semplificazione e l’accoglienza di termini di analisi probabilistici, che torneranno centrali nell’epistemologia della complessità di fine secolo, sensibili ai vettori di ordine e disordine, organizzazione e disorganizzazione, riorganizzazione ed autorganizzazione, caso e caos, qualitativo e quantitativo, autoattivazione ed autopoiesi, endogeno ed esogeno, ecc.

Nello stesso periodo si afferma, sebbene in forma disomogenea, l’iscrizione del cervello e della mente nella piattaforma organica umana, alla stessa stregua degli altri organi e delle altre funzioni, intrisi di corporeità, per giungere al superamento dei residui della separazione corpo-spirito propria dell’idealismo classico, come del successivo dualismo cartesiamo tra corpo e mente, in favore dell’unità dell’esistere individuale, tra organico e psichico, strutture e funzioni, cervello e mente, secondo l’efficace immagine della *mente embodied[[7]](#footnote-7)*.

Indicatore inevitabile di tale processo di innovazione dei saperi pedagogici e delle relative consapevolezze epistemologiche, protratto nelle pieghe profonde e dinamiche dell’impervio scenario del cervello e della mente, risulta pertanto l’ancoraggio alla necessaria conoscenza del comportamento umano. Un principio di necessario realismo, che sarà reso pressante e caricato di significati anche per effetto della straordinaria interazione con importanti figure di medici-pedagogisti, a partire da Itard, Seguin, Montessori, Decroly, Claparède, Descoudres, Korkzac, Grzegorzwska, Pikler, ecc., o con l’importante fenomeno della *pedagogia curativa* (*heilpedagogik*) in Pestalozzi, Heller, Lazar, von Pirquet, Asperger, Steiner, Konig, Pikler ed altri.

Tale essenziale ancoraggio allo studio del comportamento umano, in ogni sua condizione di vita, costituì del resto una svolta epocale, accelerata dall’illuminismo e dall’insorgenza dell’etnologia e dell’antropologia, che generò grandi eventi scientifici come la liberazione dei folli, l’educazione del disabili, la cura dei deboli e dei diversi, la nascita della psicologia.

Oltre il valore assoluto della persona, portato dall’emancipazione civile e religiosa, soprattutto in Europa, avanza la considerazione del comportamento umano e, con esso, dei motivi e delle dinamiche che lo giustificano. Testimonia l’avanzamento di tale criticità il fiorire e la diffusione delle scienze psichiche (biologia della mente, psicologia, psichiatria) e, di seguito, delle scienze dell’adattamento umano e della formazione, come la sociologia, la pedagogia, le scienze terapiche, ecc.

Comune denominatore rimane il *comportamento*, ora studiato e fatto oggetto di educazione con maggiore consapevolezza, rivelandone la natura intenzionale, partecipata e responsabile in ciascuno, dunque un comportamento anzitutto *mentale* e *individuale* che si esercita negli ambienti.

Conoscere l’agire umano è pertanto impegno gravoso e poliedrico, sensibile ad una grande quantità di criticità e comunque riconducibile all’attività mentale che lo regola lungo il suo esistere, proteso all’*adattamento*, al mutare costante che si manifesta in un fondamentale predicato qual è lo *sviluppo*. Le Scienze del Comportamento insistono dunque nella scienze dello Sviluppo e dello Sviluppo Mentale quale necessaria piattaforma prospettica.

Così concepita, e dapprima resa consapevole nelle linee della Pedagogia Clinica, il sapere pedagogico attiene alle *Scienze della mente,* una traiettoria di analisi che incontra e compatta Autori, tra i quali gli estensori di questo volume, impegnati a “rileggere, sotto la duplice lente della retrospettiva nell’antropologia umana e della convergenza di plurali proiezioni disciplinari, la costruzione della cultura e della mente, nella loro reciprocità, in cui consiste gran parte della storia dell’umanità dove si adagia la grande stagione delle *scienze della mente”[[8]](#footnote-8)*.

Ad esse la pedagogia si avvicina ed associa e con esse concorre a dare corpo a quel movimento culturale che dai primi del ‘900 si avvia in Europa e negli Stati Uniti con attenzione privilegiata ai processi mentali e che solo nel 1963 assumerà formalmente la definizione di scienze cognitive o cognitivismo ad opera di U. Neisser[[9]](#footnote-9).

Nell’insieme, dapprima pronunciato nelle vesti dell’*attivismo* *pedagogico*, si afferma il paradigma di “una concezione attiva e plastica della mente (pensiero, intelligenza, processi cognitivi) e delle sue espressioni (cultura, linguaggi, comportamenti)” che “costituisce lo sfondo di consapevolezze sulle quali, ricucendo le più fondate connessioni scientifiche con il razionalismo filosofico per un verso ed il cognitivismo psicologico per l’altro, nella seconda metà del 900 prende forma una visione tendenzialmente nuova sia del lavoro mentale che delle procedure educative e terapiche”[[10]](#footnote-10).

Si configura dunque una svolta di prospettiva attenta ad un piano meno visibile dell’esistere umano, votata all’analisi di ambiti allora poco frequentati quali sono i processi neuro-biologici ed i processi psichici e mentali, in gran parte trascurati, o ritenuti inaccessibili, da psicologie di provenienza associazionista e comportamentista[[11]](#footnote-11).

A ragione pertanto si ritiene, nei modi oramai storicizzati, di individuarvi una *cultura dei processi cognitivi*, che include matrici ed assonanze, sviluppi concettuali e teorizzazioni, dunque un luogo teorico complesso reso da concetti emersi negli ultimi decenni (*processi e cognitività, ricerca e problem solving, apprendimento e conoscenza,, pluralità e stili di pensiero, meta-cognizione ed autoregolazione, progettazione, percorsi, biografia e autobiografia*), promotore di orientamenti e culture professionali attive e prolifiche nelle scienze del comportamento umano, da quelle psichiche a quelle educative e didattiche.

Il terreno di questa cultura gode di una più ampia piattaforma scientifica, ponendosi in relazione reciproca tra teorie del comportamento e teorie dell’azione educativa, tra studio dello sviluppo della persona e studio dell’aiuto a tale sviluppo, in cui si riconosce l’educazione. Ed è la fondamentale opzione concettuale della pedagogia clinica/professionale fondata sulla convergenza di due ambiti scientifici: la teoria dello sviluppo (*scienza prospettica*) e la teoria dell’educazione (*scienza interveniva*)[[12]](#footnote-12).

Dallo stesso *zeitgeist* culturale, e dalla crescente spinta alle professioni pedagogiche, unitamente ad un orientamento teorico cognitivista, prendono corpo nuovi paradigmi portatori di un interessante scenario scientifico frequentato da approcci come la *Pedagogia Istituzionale*, la *Pedagogia Clinica*, la *Pedagogia Positiva*, la *Neuropedagogia* e la *Biopedagogia*.

1. P. Crispiani, “Il romanzo della Educabilità”, in P. Crispiani (a cura*), Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenzazione,* ETS, Pisa, 2016, pp. 69-87. [↑](#footnote-ref-1)
2. P. Crispiani, *Itard e la pedagogia clinica*, Tecnodid, Napoli, 1999; P. Crispiani, A. Magnanini, “Jean Marc Gaspard Itard”, in P. Crispiani (a cura), *Storia della pedagogia speciale,* cit., pp.178-193. [↑](#footnote-ref-2)
3. N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Il Mulino, Bologna, 1990. [↑](#footnote-ref-3)
4. Cfr. D. Benner, “Sistematiche Padagogik-die Padagogic und ihre wissenschaftlische Begrundung”, in L. Roth, *Handibuch fur Studium und Praxis*, Munchen, 1991, pp. 5-18. [↑](#footnote-ref-4)
5. Cfr. P. Crispiani, “Fondamenti di pedagogia cognitiva”, in B. Siemieniecki, *Introduzione alla pedagogia cognitiva,* a cura di G. Karwasz, S. Crispiani, P. Crispiani, Armando Editore, Roma, 2012, p. 7 [↑](#footnote-ref-5)
6. In proposito Cfr. I. Stengers, “Perché non può esserci un paradigma della complessità”, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985, pp. 61-83. [↑](#footnote-ref-6)
7. Tra gli altri autori cfr. D. J. Siegel, *La mente relazionale*. *Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano. [↑](#footnote-ref-7)
8. P. Crispiani, “Fondamenti di pedagogia cognitiva*”*, cit. p. 8. [↑](#footnote-ref-8)
9. U. Neisser, *Psicologia cognitiva*, New York, 1967, Giunti-Barbera, Firenze, 1975. [↑](#footnote-ref-9)
10. P. Crispiani, *Didattica cognitivista*, Armando Editore, Roma, 2004, p. 11. [↑](#footnote-ref-10)
11. D. P. Schultz, *Storia della psicologia moderna,* New York-London, 1969, Giunti Barbera, Firenze, 1974. [↑](#footnote-ref-11)
12. P. Crispiani, *Pedagogia clinica*, Junior, Bergamo, 2001. [↑](#footnote-ref-12)