

Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso

Inglese

Ines Giunta

Università Ca' Foscari Venezia | ines.giunta@unive.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Correlare il costrutto di *progresso* con quello di *educazione* pone di fronte ad un compito difficile: si tratta, infatti, di un concetto che, non solo costituisce una *forma a priori* attraverso la quale selezionare, trasporre e significare l'esperienza formativa, ma che ha anche a che fare con la *finalizzazione* stessa dell'educazione. Coerentemente con queste premesse, per sgomberare il campo dalle connotazioni *altre* e spesso fuorvianti che ci inducono ad applicare al significato proprio di progresso in educazione paradigmi lontani, se non quando di segno opposto, da quello *ecologico*, si procederà scegliendo dapprima il *metodo* attraverso il quale comprendere cosa si intenda per progresso; si identificherà, poi, il riferimento; si continuerà scegliendone il senso e si concluderà, infine, riportandone il senso generico ad una *prospettiva ecologica*.

Correlating the construct of *progress* with that of *education* places us before a difficult task: it is, in fact, a concept which not only constitutes an a priori form through which to select, transpose and signify the educational experience, but which also concerns the very finalization of education. Consistent with these premises, in order to clear the field of other and often misleading connotations that lead us to apply distant paradigms to the very meaning of progress in education, if not when of opposite sign, to the ecological one, we will proceed by first choosing the method through which understand what is meant by progress; the reference will therefore be identified; we will continue, then, by choosing its meaning and will conclude, finally, by bringing its generic meaning back to an ecological perspective.

KEYWORDS

Progresso | Senso | Metafora | Fioritura umana | Sacro
Progress | Sense | Metaphor | Human flourishing | Sacred

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Giunta, I. (2023). Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 279-283. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-52>.

Corresponding Author: Ines Giunta | ines.giunta@unive.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-52

1. Una necessaria premessa

Riflettere sul *progresso* da una prospettiva pedagogica richiede che si identifichi preliminarmente il soggetto di un tale perfezionamento verso quelle *forme* che una definizione comune di tale termine vuole come più elevate e complesse. Se lo si riconosce nella *società-mondo*, porsi il problema del progresso significa, allora, interrogarsi su che *forma* dare alle *inter-retroazioni multiple* che l'insieme dei cittadini planetari (Baldacci, 2005; Morin, 2002) che la compongono intrattengono tra di loro e con l'ambiente, *inter-retroazioni* che ne costituiscono “[...] per un verso, l'identità evolutiva, storica, inventiva” (Margiotta, 2015, p. 19) e, per l'altro, la matrice generativa attraverso cui “[...] coniugare e, a un tempo, [...] moltiplicare le forme del suo esistere” (Ibidem). Visto da questa prospettiva, dunque, il progresso di una società non è *anche* un problema pedagogico, ma è *essenzialmente* pedagogico.

L'ipotesi che guida questa ricerca, da intendersi quale studio preliminare sulla percorribilità e sulla tenuta dell'approccio scelto, è che la responsabilità dell'esito di un progresso che, nel sentire dei più, sembra aver perso ogni direzione e senso, possa dipendere, sia pure in una certa misura, da un'assenza di consapevolezza della natura propria di *organismo complesso* della società-mondo, cui conseguirebbe una scarsa, se non quando assente, *intenzionalità* pedagogica, categoria che, com'è noto, rende possibile il mondo stesso delle *cose educative* (Colicchi, 2004) e che per questo è ritenuta centrale nel processo formativo (Bertolini, 2021): assenza che si coglie come *vulnus* del ragionamento generale su tale tema e, quindi, come problema.

Si procederà, quindi, strutturando un primo abbozzo di significato di progresso facendo ricorso al metodo utilizzato da Baldacci per definire il concetto di educazione. Una volta saturate le variabili del *riferimento* e del *senso*, si procederà chiarendo chi sia il *soggetto società-mondo* a cui ci si riferisce e quale ne sia la *natura* propria, verificando se sia possibile dedurre dal suo funzionamento indicazioni significative ai fini di una definizione di *progresso* che si possa considerare pedagogicamente *pertinente*.

2. Una questione di metodo

Per chiarire il significato di educazione, Baldacci (2015) ricorre alla semantica di Frege (1892) così come semplificata da Church (1951), integrando, così, due approcci alla conoscenza che fino ad allora erano stati concepiti in maniera dialettica: quello logico-scientifico, volto a individuare in maniera univoca il *riferimento* ad un significato empirico, osservabile e misurabile (Laporta, 1996), con ciò designando “[...] l'oggetto o l'insieme di oggetti per cui sta il termine” (Baldacci, 2015, p. 70), e quello umanistico, un processo di categorizzazione guidato dalla necessità di coglierne il *senso* individuando una specifica selezione nell'ambito del riferimento scelto. Baldacci interpreta queste due componenti come ineludibilmente complementari, stabilendo, tuttavia, un ordine di stipula tra le due espresso nella seguente *forma logica*: l'educazione *si riferisce* ai fenomeni di tipo *x* che *si danno* con il senso *x* (Baldacci, 2015, p. 72). Sulla scorta di questo ragionamento, per i nostri fini la forma logica del concetto di progresso potrebbe essere la seguente: il progresso *si riferisce* ai fenomeni *p* che *si danno* con il senso *y*.

Passiamo ora a *saturare la prima variabile* collocandoci, così, sul primo piano dell'ontologia regionale pedagogica, il piano empirico, e andando ad individuare l'oggetto a cui è possibile riferire il termine progresso. Come ricorda Baldacci, questa riduzione viene operata solitamente perlopiù attraverso i concetti delle scienze dell'educazione: trattandosi, tuttavia, di un concetto altamente polisemico, ritenuto centrale in molti altri ambiti di riflessione, si è ritenuto di prendere in considerazione anche i significati assunti in altre scienze. In questo senso, dal punto di vista storico il progresso viene visto essenzialmente come un avanzamento verso gradi o stadi superiori e implica un'idea di *perfezionamento*; da quello sociologico come miglioramento della cultura e dell'organizzazione sociale e, con esse, delle condizioni di vita della popolazione; da quello scientifico come un avanzamento nella conoscenza; da quello tecnologico come miglioramento dei processi produttivi o creazione di nuovi beni; da quello biologico come sviluppo verso forme di vita più elevate e più complesse e, infine, da quello economico come crescita di alcune variabili reali del sistema, quali produzione, consumi, investimenti, occupazione. Per quanto il significato appaia fortemente frammentario, tra i riferimenti individuati



sembra possibile intravedere, però, un nucleo comune, identificabile sempre e comunque in un processo di *cambiamento*: una riferibilità sicuramente non arbitraria, non solo poiché il cambiamento è una condizione necessaria di ogni progresso, ma anche per la salienza di questo concetto in prospettiva pedagogica. Potremo saturare la prima variabile dicendo, quindi, che il progresso *si riferisce ad un cambiamento*.

A questo punto sembra possibile spostarsi sul piano categoriale e *saturare la seconda variabile*, il *senso*, ossia, come spiega Baldacci, il modo particolare di *darsi* dell'oggetto, utilizzando allo scopo la proiezione categoriale in una *metafora* come criterio selettivo di una particolare significazione tra quelle incluse nell'ambito di riferimento del concetto che soddisfi una data condizione. Nello specifico, in riferimento al termine progresso ci si trova di fronte ad un *concetto ordinario* che, tuttavia, è già in buona misura strutturato in maniera metaforica perché è un processo talmente legato a dimensioni astratte (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1998) che per comprenderlo si sente il bisogno di realizzare una corrispondenza con altri domini semantici. Occorre, dunque, preliminarmente, recuperare le metafore più comuni del progresso e verificare, secondariamente, quale possa essere adottata, avendo cura di indicare nella *pertinenza* con la prospettiva educativa la *condizione* da soddisfare.

Nella metafora della *fede* nel progresso, a cui è possibile ricondurre il concetto di inevitabilità storica, il quale postula l'esistenza di una sorta di legge di sviluppo, di avanzamento forzoso verso il meglio, così come nella metafora del progresso come *tempesta*, ben rappresentata da Walter Benjamin, il quale indica nell'Angelus Novus di Paul Klee una figurazione precisa della tempesta come cumulo di morti disseminato lungo il cammino della storia, prevale, sia pure nella polarizzazione delle rappresentazioni, il comune sentimento di un *progredire* che risponde ad un medesimo schema elementare percorso-meta, un *processo lineare e continuo* di avvicinamento ad uno scopo individuabile nel raggiungimento di un'assoluta *compiutezza* del fenomeno o dell'oggetto che si dà come sottinteso, in un tempo fluido e lineare (Gagliasso & Frezza, 2010). Oggi noi sappiamo che questo tipo di descrizione può essere considerata valida per i sistemi semplici, ma non per quelli complessi (e quelli umani di certo lo sono), caratterizzati come sono da processi frammentari e temporalmente segmentati e governati da una fitta rete di inter-retroazioni che ne rendono imprevedibili gli esiti. Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che tale *progressione* sia condizione solo in parte *necessaria*, ma di sicuro *non sufficiente*, a descrivere un'idea di progresso pedagogicamente *viabile*.

La metafora del progresso come *evoluzione* è strettamente connessa, invece, ad una complessa teoria formale e scientifica maturata nell'ambito di riflessione della biologia, ma transitata nel lessico comune nella forma sfumata di una generica trasformazione, di un cambiamento. Tuttavia, è stato proprio Darwin ad esprimere le prime perplessità sulla scelta di questo termine, introdotto a forza da Spencer (Gould, 1997), per indicare il fenomeno che in prima battuta aveva definito come *discendenza con modificazioni*, a sottolineare il fatto che la sua teoria non lasciasse in alcun modo spazio a nessuna nozione di *avanzamento generale* come conseguenza prevedibile di un qualsiasi meccanismo di cambiamento. Oggi diremmo che più che progressiva, l'evoluzione *stricto sensu* sarebbe, piuttosto, *adattativa* rispetto ad ecosistema definito. In ogni caso, un'idea di progresso pedagogicamente adeguata non può essere ridotta né ad un miglioramento della specie secondo un ideale di perfezione fine a sé stesso né ad un mero adattamento al proprio ambiente. Il progresso come evoluzione, e quindi come adattamento, è una condizione (in parte) necessaria ma non sufficiente.

In altre metafore il concetto di progresso è strettamente connesso ad un ideale miglioramento dell'organizzazione sociale e delle condizioni di vita di un popolo nel suo complesso, ma drammaticamente nefasto per i singoli. Così nella metafora della *fiumana* (Verga, 2014), che travolge e depone sulla riva quanti cercano una forma di riscatto dalla loro condizione, e in quella del *mito* del progresso, inteso come 'nozione ideale' posta in antitesi con un'idea di sviluppo appiattito su una dimensione pragmatica ed economica (Pasolini, 2015), ma che finisce col cedere alla deriva di un conformismo generalizzato che legittima le differenze antropologiche e rende schiavi di un'insoddisfazione perenne (Pasolini, 2015b). Coerentemente con il criterio scelto, dunque, il progresso a due velocità e direzioni descritto da Verga e Pasolini è una condizione non necessaria e non sufficiente.

In ambito economico il concetto di progresso è strettamente connesso con quello di una *crescita* materiale e quantitativa di matrice neolibera, immaginata come costante, lineare e illimitata, che viola il significato più profondo di sviluppo - un progresso generale della società che attiene anche al suo miglioramento spirituale, etico e culturale - asservendolo a logiche di mercatizzazione e di mercificazione che alimentano disuguaglianze, corruzione e precarizzazione ed elevano al ruolo di *mezzo assoluto* il potere del denaro (Mancini, 2015). Vista



da questa prospettiva, la metafora del progresso come *crescita* è una condizione non necessaria e non sufficiente.

Ma se in questa “[...] fase della storia in cui il pendolo del mercato globale tende verso gli individui-senza-legami” (Bruni & Zamagni, 2015, p. 20), invece che puntare su una visione economicistica della crescita, che la mortifica individuandola come mezzo per uno scopo, si investisse su una interpretazione secondo la quale *essere* per le cose significa *essere utilizzate* dall’uomo, e non viceversa, motivo per cui il fine ultimo dell’utilizzabilità è l’*appagamento* (Heidegger, 2009), allora la *crescita* potrebbe essere considerata come scopo in sé e, dunque, come un *cambiamento* che si configura come un *miglioramento* secondo un ideale di *vita buona* (Mari, 2014). La trasposizione secondo la categoria della *crescita* porterebbe a saturare la seconda variabile nella maniera che segue: il progresso *si riferisce* ad un cambiamento che *si dà* come crescita di un soggetto secondo un ideale di vita buona. Tuttavia, se non meglio determinata la metafora del progresso come *crescita* costituisce ancora una condizione necessaria ma non sufficiente per categorizzare il progresso in educazione.

3. Prime conclusioni. Progresso e senso del sacro

Per specificarla, scomponiamo la sua *struttura logica*, avendo cura di chiarire preliminarmente che chiamiamo *ecologico* o *sistemico* il *paradigma* (Morin, 2020; Mortari, 2020; Capra & Luisi, 2015) che, in antitesi con la visione deterministico-meccanicista, si basa su un presupposto ontologico relazionale (Mortari, 2007), secondo il quale ogni ente è implicato in una dinamica di inter-retroazioni che sono esito di un processo di auto-organizzazione (Strogatz, 2018; Gleick, 2011; Ball, 1999) e possono dare vita a strutture e comportamenti globali non banali, che godono, cioè, di proprietà diverse da quelle delle singole parti, fenomeno noto come *emergenza*.

In questa prospettiva è, innanzitutto, necessario individuare la *natura* propria di questo soggetto, il quale, coerentemente con la scelta paradigmatica indicata, è riconoscibile come un *sistema* che, per quanto si qualifichi come *iper-complesso*, si comporta in linea di massima come il più elementare dei sistemi: poste determinate condizioni, un sistema modifica, in risposta alle perturbazioni prodotte da altri, le proprie strutture, e queste modificazioni, a loro volta, produrranno un cambiamento nelle risposte future. Questo processo di *cambiamento* del comportamento sulla base delle esperienze precedenti che, nel nostro caso, si traduce nel raggiungimento di obiettivi via via più significativi in ordine ad un ideale di vita buona è, in definitiva, ciò che comunemente intendiamo per *apprendimento* (Matura & Varela, 1985; Capra & Luisi, 2015). Diremo, quindi, che la particolare forma di crescita della società-mondo a cui ci riferiamo è da intendersi nei termini di un *apprendimento*.

È utile, poi, capire, quale *forma di apprendimento* possa favorire un miglioramento della società-mondo nella direzione di una auspicata *human flourishing* (Cooper, 1985). Come per la singola persona, la riscontriamo in un *apprendimento di secondo livello* o *deutero-apprendimento*, ossia nel complesso degli abiti, sia appercettivi che di azione, grazie ai quali la società-mondo *impara a essere* in un certo modo, a vedere le cose in una certa maniera, a pensare in un dato modo. Come fa la società-mondo a maturarlo? Per comprenderlo è necessario spostare la riflessione su due diversi piani di analisi.

Nella definizione classica questo secondo livello di apprendimento si acquisisce come esito della modificazione del processo dell’*apprendimento 1*, riguarda i singoli, ha un carattere collaterale ed è un’*emergenza* che riguarda la singola persona. Ed è un primo piano di analisi. Dall’interazione tra quanti hanno acquisito questi abiti singolarmente emergerà, poi, un comportamento globale che sarà il prodotto logico dei loro singoli comportamenti: per questo potremo concludere che il progresso *della società-mondo* sia un’*emergenza di secondo ordine*. Ed è un secondo piano di analisi. Posta questa distinzione, ne consegue che se al livello del singolo è l’*educazione* ad avere un ruolo (e una responsabilità) fondamentale nel creare le condizioni per la maturazione di questi abiti, al livello della società-mondo essi si svilupperanno come esito della auto-organizzazione dei singoli in una comunità planetaria.

Rimane, infine, indeterminato il significato di *vita buona*. Procedendo per ulteriore affinamento diremo, allora, che questo ideale di vita buona non può che tradursi in prospettiva ecologica nella ricerca di un *senso profondo* da attribuirle, che ci pare di poter riconoscere nell’interpretazione che Bateson (2008) dà del *sacro*,



inteso come “[...] il rivelarsi delle metafore fondamentali, e cioè di relazioni che ci trascendono” (p. 27). Intervistato da Jean Dufлот (1983), anche Pasolini affermava di essere sempre più scandalizzato dall’*assenza di senso del sacro* nei suoi contemporanei.

Per concludere, alla luce di queste ulteriori integrazioni e in riferimento al compito che ci si era posti, è possibile abbozzare la seguente proposta di definizione di progresso: il progresso *si riferisce* ad una *emergenza di secondo ordine* della società-mondo, avvenuta a seguito dell’auto-organizzazione dei suoi membri in una comunità, che *si dà* come sua crescita secondo un ideale di vita buona intesa come tensione verso il *sacro*.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2015). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Balducci, E. (2005). *Luomo planetario*. Giunti.
- Ball, P. (1999). *The self-made tapestry: pattern formation in nature*. University Press.
- Bateson, G., & Bateson, M.C. (2008). *Dove gli angeli esitano. Verso un’epistemologia del sacro*. Adelphi. (Original work published 1989)
- Benjamin, W. (2012). *Tesi di filosofia della storia*. Mimesis.
- Bertolini, P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Guerini scientifica. (Original work published 1988)
- Bruni L., & Zamagni, S. (2015). *L’economia civile*. Il Mulino.
- Capra, F., & Luisi, P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Aboca.
- Colicchi, E. (Ed.). (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Unicopli.
- Cooper, J. (1985). *Reason and Human Good in Aristotle*. Harvard University Press.
- Dufлот, J. (1983) (Ed.) *Il sogno del centauro*. Editori Riuniti.
- Evola, V. (2008). La metafora come carrefour cognitivo del pensiero e del linguaggio. In C. Casadio (Ed.), *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*. Prime Vie.
- Gagliasso, E., & Frezza, G. (Eds.) (2010). *Metafore del vivente. Linguaggi e ricerca scientifica tra filosofia, bios e psiche*. Franco Angeli.
- Gleick, J. (2011). *Chaos. Making a new science*. Viking.
- Gould, S. J. (1997). *Gli alberi non crescono fino in cielo*. Mondadori.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani. (Original work published 1980)
- Mancini, R. (2015). *Ripensare la sostenibilità. Le conseguenze economiche della democrazia*. Franco Angeli.
- Mari, G. (2014). Razionalità, emozioni, pedagogia Tradizione occidentale e sfida educativa. *Pedagogia e Vita*, 72.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Marsilio.
- Morin, E. (2020). *Il paradigma perduto*. Marsilio.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L’identità umana*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Pasolini, P. (2015a). *Scritti corsari*. Garzanti. (Original work published 1973)
- Pasolini, P. (2015b). *Teorema*. Garzanti. (Original work published 1970)
- Strogatz, S. H. (2018). *Nonlinear dynamics and chaos with student solutions manual: With applications to physics, biology, chemistry, and engineering*. CRC press.
- Verga, G. (2014). *I Malavoglia*. Einaudi. (Original work published 1881)

