

## SAGGI

### Rileggendo Bruner<sup>1</sup>

Mario Manno

A Leonardo Trisciuzzi,  
caro amico e stimatissimo Collega

I. Leonardo Trisciuzzi mi riporta ai tempi in cui i pedagogisti italiani studiavano (e facevano studiare ai loro allievi) le opere di Piaget e di Bruner. Accadeva, così, che dovevano decidere se accogliere o no – soprattutto nelle cosiddette «scienze umane» – il metodo sperimentale della *logica strumentalistica*, e quindi se sdoganare o no da presunzioni metafisiche e presupposti ideologici ogni progetto educativo (da quello quotidiano d'una didassi istituzionale, a quello più generale – perché dotato d'una diffusione etica – dei modelli formativi<sup>2</sup>).

I tempi di oggi sono evidentemente diversi, e non è questa la sede per additarne le cause e discuterne le prospettive. Certamente, la realtà *antropologica* del nostro Paese è mutata, e non c'è bisogno della zingara (non occorre essere marxisti) per collegare tale mutamento al prevalere di strutture economiche *teologicamente* recepite (si tratta di una economia legittimata da presunte *trascendenti* o *in sé intoccabili* «leggi di mercato»: una nuova *teologia* dovuta alla debolezza della *sogettività pensante*, incapace di costruire «sovrastrutture culturali» in grado di controllare *criticamente* e di condizionare *a vantaggio dell'umano* le «strutture materiali» o *di base*). Così, il *pensiero critico* è esercitato – quando è esercitato – entro circuiti specialistici, a codice privato (come quelli dei romanzieri), oppure nei teatrini notturni, a codice triviale (come quelli dei comici), mentre la progettazione educativa risulta spesso localizzata soltanto nelle alterne (ma non fra loro opposte od eterogenee) proposte del *Management School* neocapitalistico da un lato, e *dell'Opus Dei* dall'altro. La progettazione educativa! Cioè: quella «formazione dell'uomo» che dovrebbe proporre *erga omnes* la perenne ri-costruzione d'una libertà-creatività individuale democraticamente verificata e garantita da condivisibili valori di giustizia sociale (dove in questi *omnes* sono compresi, oltre ai neri del Burundi, agli amerindi dell'Amazzonia, agli emarginati metropolitani, agli handicappati,

<sup>1</sup> Saggio scritto in onore di Leonardo Trisciuzzi.

<sup>2</sup> Per quanto riguarda le mie *decisioni*, mi permetto di rinviare a *Ricerche per una teoria generale dell'educazione*, Messina 1971 (a proposito della pedagogia e della didattica bruneriana), e a *Il comportamento trascendentale – Introduzione alla lettura di Dewey*, Messina 1972 (a proposito dello strumentalismo). Cfr. anche l'edizione italiana (da me curata nel 1968 per Armando ed.) di *On Knowing – Essays for the Left Hand*, Harvard University Press 1964.

*usw.*, anche i nostri figli piccolo-borghesi e quei *falsi proletari* che si agitano soltanto perché non riescono a comprare e consumare quanto la cultura capitalistica propone). Pertanto, non dovrebbe apparire una stranezza se la Pedagogia è di fatto agli *arresti domiciliari* nelle Facoltà universitarie (a volte sopravvive quando sia geneticamente modificata), e se modelli *ingegneristici* stanno ormai prevalendo anche nella scuola secondaria e primaria.

Purtuttavia, la *soggettività pensante* (che – ovviamente secondo il mio punto di vista – attesta una *trascendenza* non esauribile nel concetto che ne abbiamo: il *soggetto pensante* non è mai risolvibile – ancorché di fatto spesso possa apparire risolto – nelle sue manifestazioni fenomeniche, né è mai del tutto condizionabile dai condizionamenti economici: conserva in sé una possibile *ulteriorità* che può essere culturalmente mistificata ma mai ontologicamente soppressa), questo *Logos-ànthropos* che si pone come «eccedente» rispetto all' *éinai* a cui pur sempre, per necessità strutturale, non può non intenzionarsi, cerca comunque, anche nelle notti oscure del decadimento politico, e lo cerca con alterne vicende e con problematici risultati, di ricomporre un destino non-naturale dell'umano, tenta sempre e comunque di ricostruire un ordine «nuovo», o «meta-naturale», della *polis koiné*. Così (mi sia consentito saltare non pochi passaggi), forse prima o poi i pedagogisti avvertiranno l'utilità di usare una ben definita *teoria dell'indagine*, e torneranno a rileggere qualcosa di *antico*, anche quel Bruner e quel Piaget tanto cari a Trisciuzzi, e forse riprenderanno a studiare anche la *Logica* deweyana. Questo, non già per ritornare al metodo applicativo (alle mode degli anni 70, di scurariana memoria), ma per rileggerli come «classici».

2. Quando abbiamo un «classico»? Ecco, anzitutto si tratta di un autore di cui sia possibile scoprire ed isolare un forte *background* teorico-teoretico da percepire *come fosse* «costante» o «perenne» (come se fosse «indipendente» dai problemi particolari e contingenti da esso suscitati e indicati). Un atteggiamento in un certo senso socratico (cfr. *Ione* 534, e *Fedro* 244°): attendere *l'augère* di quel *dàimon manikòs*, di quella «ispirazione divina» (che soltanto i classici *auctores* possono offrire), da cui otteniamo semplicemente strumenti – a volte non prevedibili – per costruire percorsi del tutto personali. Bruner e Piaget come «classici»? Vale la pena di tentare. Potrebbero emergere «teorie» fortemente generative e trasformazionali.

Per tali motivi (isolare gli apparati teorici, ed usarli come strumenti operativi per una futura *Pedagogia della scuola*), a questi possibili lettori vorrei consigliare la ripresa del cosiddetto «primo Bruner»<sup>3</sup>, per comprendere anzitutto il rapporto fra strutturalismo didattico e strumentalismo deweyano

<sup>3</sup> E cioè: *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press 1966, trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando 1967; *On Knowing*, cit.; *Studies in Cognitive Growth*, New York 1966, trad. it. *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando 1968; *A Study of Thinking*, New York 1956, trad. it. *Il Pensiero – Strategie e categoria*, Armando 1969.

(problema fondamentale, questo del rapporto profondo fra Bruner e Dewey, profondo anche nel senso di non-del-tutto avvertito dallo stesso Bruner a livello di superficie, a livello di scrittura consapevole<sup>4</sup>).

Va subito detto che nell'ambito del cosiddetto *New Look* la descrizione-analisi delle fasi dello sviluppo cognitivo si imposta in termini comportamentistici. Anche se Bruner, a lungo e con estrema chiarezza, ha indagato sulla formazione neurologica e psichica dei modelli rappresentativi (valorizzando i risultati del Funzionalismo tipo Cantril-Aimes e della *Gestalttheorie* nel campo della percezione e della organizzazione percettivo-operativa dei piani e dei campi), certamente evita il «problema metafisico» di stabilire una volta per sempre come i «modelli di rappresentazione» siano il risultato di una convergenza operata dal sistema nervoso sulla base d'una sequenza di risposte dell'organismo ai condizionamenti ambientali, e come si possa definire in termini di necessità-continuità lo sviluppo dal momento «attivo» della rappresentazione a quello «iconico», e da quello iconico al momento «simbolico». Problema metafisico, appunto (quindi «non-problema», dato che il problema, secondo una *logica sperimentale*, consente almeno una coppia di soluzioni di significato *verificabili di fatto*), quello di pretendere nel livello fisiologico e neuro-chimico il riscontro, *id est* la conoscenza empiricamente incontrovertibile, del graduale passaggio, attraverso l'elaborazione nervosa, dalla «formazione retinica» alla complessità conservativa e revisionale della «risposta intelligente»; mentre è «un fatto» che quando alcune risposte si stabilizzano emerga automaticamente «una specie di formazione di immagine o di schema, o comunque vogliamo chiamare il meccanismo che rende simultanea una sequenza di azioni e le trasforma in immediata rappresentazione».

Così (sottolineando fin da subito che la semantica operazionistica – a valenza *metaforica* e non certo gnoseologico-metafisica – usata dal nostro autore era stata già usata da J. Dewey), possiamo affermare che la psicologia strutturalistica del Bruner si risolve in una *teoria pedagogica del cognitive Growth*: il suo intento è quello di controllare gli «atti cognitivi», nel senso di verificarne

<sup>4</sup> Talché abbiamo *The Process of Education*, Harvard University Press 1961, titolo che frettolosamente l'editore Armando nel 1968 volse in Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture, attratto, appunto, dai numerosi passi in cui Bruner ingenuamente credeva d'aver superato la pedagogia deweyana (che Bruner riduceva nell'apparato didattico di Scuola e Società). Equivoco di poco conto, che non impedisce a Bruner di assimilare non soltanto la pedagogia teorica del Dewey (*id est* la sua «filosofia come filosofia dell'educazione») ma anche e soprattutto l'intera *Logica come teoria dell'indagine*. Su questo argomento ho trattato a lungo nel mio *Ricerche*, cit, spec. pag. 317 e segg., a cui mi permetto di rinviare. E siccome la logica dello strumentalismo deweyano non è strumentale («strumentale» nel senso banale e improprio del linguaggio comune: strumento neutrale perché adattabile a qualsiasi «fine») ma è teleologicamente strutturata, chi accoglie la grammatica deweyana accoglie anche, del Dewey, la tavola dei fini (l'attività cognitiva come comportamento intelligente) e dei valori (la «democrazia» come stile condivisibile della convivenza, affinché la «conoscenza critica o ricreativa» sia un «bene» erga omnes).

le capacità ideative e quindi operative di conservazione e di previsione, ma questo controllo-verifica implica un progetto di «rinforzo» e di «accelerazione cognitiva» al fine di consentire al soggetto cosciente la formulazione di modelli di «coesione» e di «crescita» sempre più complessi o integrali. Sono i cosiddetti «simboli culturali», come «vigorose rappresentazioni del mondo dell'esperienza possibile».

Ora, il «progetto» di cui sopra rientra nel novero dei condizionamenti, ma si tratta di un «condizionamento culturale» che implica ed esprime una «società linguistica», ed è un condizionamento *pedagogico* in quanto tende ad allargare la capacità cognitiva verso le prospettive *meta-naturali* di una esperienza non già fattuale sibbene «possibile», verso l'affermazione di una eccedenza-ulteriorità del soggetto cosciente, oltre la sua presente naturalità. Talché lo strutturalismo bruneriano (di chiara impronta strumentalistica se non vuol decidere sulla realtà assoluta, o *in sé*, o *metafisica*, dei processi organici e razionali, ma vuole comprenderli nel loro evolversi ed esprimersi *in situazione*, ovverosia in contesti culturalmente determinati) si traduce in una complessa antropologia pedagogica che tende ad interpretare ed insieme – nello stesso tempo e per lo stesso motivo, che è il motivo della progettualità pedagogica – a trasformare l'uomo, cioè ad arricchirlo *d'umanità*, a renderlo più cosciente e quindi più capace di decisioni eticamente critieriate e di scelte politicamente realizzabili. Tutto questo entro una società già linguisticamente instruita, i cui necessari condizionamenti (necessari perché rendono concreta l'attività cognitiva del soggetto esistente) devono esser, sì, recepiti, ma di poi mutati in strumenti di ulteriore crescita.

3. Abbiamo definito «antropologia pedagogica» questa Psicologia bruneriana, ma potremmo anche parlare di una complessa «teoria generale del linguaggio», una complessità che può essere semplificata nella complementarità fra l'indagine psicologica (che della cultura studia i momenti genetici) e l'indagine pedagogica (che della cultura per un verso rivela e per un altro promuove le tensioni etiche o «universalizzanti»). Certo, oltre l'intensa esperienza freudiana (vissuta nella Francia dell'immediato dopo guerra), ed oltre la «filosofia della cultura» e lo «strutturalismo» dei suoi «vicini di stanza» (così Bruner citava i suoi Colleghi di Harvard, Cassirer e Lévy-Strauss), è evidente nel «primo Bruner» l'influenza dei contributi di Roger Brown e di Fraser, se, proprio nella configurazione di una *teoria dell'istruzione* (cioè di una Didattica), l'obiettivo è quello di legittimare la formazione dei simboli, dei miti, dei grandi schemi razionali di organicità e coesione dell'esperienza. È il rapporto «apprendimento»-«sviluppo mentale»: alla fine *l'intelligenza produttiva*, la *conoscenza critica o creativa*, «dipende in misura considerevole dalla crescita dall'esterno verso l'interno, cioè dal padroneggiare le tecniche che sono insite nella cultura e che sono trasmesse in un dialogo contingente dagli agenti della cultura». Alla fine, la «crescita intellettuale» ha inizio quando «ritorniamo sui nostri passi e ricodifichiamo in nuove forme, con l'aiuto degli educatori adulti, quello che abbiamo visto e udito, procedendo poi verso nuove moda-

lità di organizzazione con i nuovi prodotti che sono stati forniti da questa ricodificazione»<sup>5</sup>; ed ha esiti concreti – la crescita intellettuale – quando il soggetto conoscente è in grado di «tradurre l'esperienza in più efficienti sistemi di notazione e di ordinamento». E tutto questo non esclude – anzi lo esige, come presupposto *naturale-oggettivo* – i precedenti studi di Bruner sulla «predisposizione percettiva» a livello dei processi organici e neurologici (è il problema della «disponibilità delle categorie nel processo percettivo», dove il concetto di categoria indica la presenza di «attributi salienti» grazie ai quali l'oggetto viene percepito ed insieme classificato). È sulla base di questi studi che si può confermare l'ipotesi gestaltistica della posizione di forme e di ristrutturazione di piani (cfr. la collaborazione di Wertheimer al volume *Readings in Perception*, del 1958): la percezione, in quanto tale, esprime una «mediazione cognitiva», *id est* un trascendimento dello stimolo *materiale-naturale*, un aver ridotto lo stimolo già da sempre in «dato cognitivo». La percezione – afferma Bruner – indica prevalentemente un «andare oltre l'informazione offerta dagli stimoli, in base alla fiducia in un modello del mondo degli eventi che consente processi di interpolazione, di estrapolazione e di previsione». Che è come dire: la percezione rappresenta la conclusione di processi di categorizzazione per cui gli stimoli, cioè gli eventi stimolanti, vengono classificati, assumendo identità e significato per il *soggetto percipiente*, la cui «prontezza» o «predisposizione» (*readiness*), appunto, è correlativa alla disponibilità di queste categorie, cioè alla loro frequenza, serialità, progressione, se «riflette non solo la struttura dello stimolo – la ridondanza delle sue caratteristiche, per usare un termine meno ambiguo – ma anche la probabilità del verificarsi di determinati eventi in un determinato contesto».

Ma poi, proprio entro questa «prontezza percettiva», si deve passare a strategie o categorie d'altro livello<sup>6</sup> per cogliere *le equivalenze* nelle cose, e raggiungere la rappresentazione-informazione che indichi il formarsi di un «modello intellettuale-concettuale» grazie al quale il soggetto si distacchi sempre più dalle cose percepite, dagli oggetti *dati* o *presenti*, ed assuma una distinzione conoscitiva fra sé e il materiale dell'esperienza, onde costruirsi, di quelle informazioni, «strumenti di controllo», ovvero *utensili* di risposta complessa o polivalente. La psicologia (la «psicologia cognitivista», come interpretazione dello sviluppo cognitivo) può qui offrire alcuni «schemi» (*schemi* come *ipotesi connettive*): è un fatto che la *readiness* linguistica del bambino già in fase dialogica presuppone una «ripetizione interna» che è dovuta ad una «scambio di forme di trasformazione», uno scambio dovuto prevalentemente ai condizionamenti degli adulti, cioè del «gruppo», e dunque della «società». Per cui la fase logica del linguaggio C con gli operatori «se», «dopo», «se-allora», «sopra», *usw.*, fino al passaggio dalle paratattiche alle ipotattiche) va certamente inquadrata nell'ambito di un dialogo che è da sempre «fatto sociale» C come aveva già detto J. Dewey).

<sup>5</sup> Questa e le seguenti citazioni sono tratte da *Verso una teoria dell'istruzione*, cit., cap. 1.

<sup>6</sup> Cfr. ora *Il Pensiero – Strategie e categorie*, cit., spec. pag.26 e segg.

È all'interno di questo dialogo sociale, e grazie a questo dialogo sociale, che accade la ripetizione di comportamenti fruitivi ed operazionali che gradatamente vengono interiorizzati e *quindi* ri-espressi. È qui che una psicologia fondata sullo strumentalismo operativo può *andare oltre* (ovviamente dopo averne fatto tesoro) le analisi descrittive e sistematiche del Piaget (e in questo «andare oltre» proporsi come *pedagogia*): il problema non è tanto quello di indagare «la natura della conoscenza in se stessa, della conoscenza come esiste nei diversi stadi dello sviluppo del bambino», proponendo «una generica teoria di equilibri e squilibri, un ciclo che oscilla tra l'adattamento all'ambiente e l'assimilazione dell'ambiente ad uno schema interno»; quanto quello di interessarsi «ai processi che rendono possibile la crescita», passando dalla vicinanza con l'evidenza sensoriale (e dunque dalle definizioni estensive d'un universo linguistico ad una sola variabile) alle «proposizioni» come «relazioni fra cose», giungendo a quella rappresentazione relazione che, essendo rapporto fra due o più variabili, «non può esser vista o percepita, ma soltanto può esser *pensata*».

4. Con ciò, abbiamo soltanto accennato, brevemente, alla complessità della psicologia bruneriana. Ora, se è vero che la *teoria strumentalistica* pone il pensiero come strumento di accesso al reale (di interpretazione e di ricostruzione del reale-concreto), e se è vero che la validità dell' *ideato* – sia questo un «segno» (come è un segno il pianto non più viscerale di un neonato, perché è un pianto *fatto apposta*, intenzionato a richiamare-controllare-prevedere la madre) o sia «parola» o «concetto» o «simbolo» – è l'insieme dei comportamenti consentiti, ecco che l'analisi del linguaggio, in quanto analisi del processo cognitivo, ci svela la forza operativa dei concetti, e ce la svela come direttamente proporzionale alla capacità di previsione-controllo dell'esperienza. Così che il «linguaggio infantile» si esprime prevalentemente in immagini ed è, certamente, colorato di sentimenti e di fantasia, ma questo non già perché il fanciullo sia «tutto sentimento, intuizione e fantasia» (concezione romantico-idealista da Bruner assolutamente superata, ma da noi, qui in Italia, pienamente condivisa, a partire dai *Programmi per la scuola primaria* del '55 fino ai nostri giorni: la cultura italiana è ancora, nel suo insieme, prevalentemente *romantica*, connotata da istanze religiose e mistiche), sibbene perché il «controllo sull'ambiente» – che è il *suo* ambiente! – esercitato dal fanciullo in base ai *suoi* bisogni è *naturalmente* meno esigente, e dunque meno potente, rispetto al controllo *naturalmente* esercitato dall'adulto (che ha a che fare con previsioni-controlli da dotare di un raggio di incidenza più «forte» perché il suo «ambiente» si dilata sempre più verso una esperienza futura o possibile). Per cui gli strumenti linguistico-concettuali del bambino sembrano stare più dalla parte degli apparati percettivo-sensitivi che dalla parte delle strumentazioni logico-simboliche, ma sempre e comunque sono, fin dall'origine, «conoscenza». Ed è su questa costante struttura cognitiva che si possono comprendere da un lato e promuovere dall'altro «anticipazioni cognitive», ed insomma *individualizzare l'insegnamento*, e riportare (e pretendere) la *razionalità* in ogni fase del processo linguistico (anche nel pianto non più viscerale del neonato).

5. Ne viene – prima ancora delle ricerche dei post-piagetiani – la *complessità del conoscere*, entro il quale mai si estinguono le sorgenti vitali delle emozioni, delle passioni e dei sentimenti, della «divina follia» nelle sue «pulsioni notturne», ed insomma di tutto ciò che Bruner indica nella metafora della *mano sinistra* (Dioniso), di cui la «ragione» (Apollo, con la sua *mano destra*) è traduzione, espressione e strumento, fino alla configurazione di quella «immagine condensata» che è il «simbolo», dove abbiamo l'incontro (*synballein*) di diverse realtà e livelli di coscienza.

Onde la funzione pedagogica di quella *primordiale* o *originaria* espressione della simbolizzazione che è il «mito», un mito che non è contrapposto al *logos*, ma che da sempre è *logos* (anzi, è un *dià-léghein*) se per primo traduce ed esprime le originarie, *immediate* (dunque *materialmente primitive*), esperienze della soggettività, e se in questa *trans-duzione* tenta di riunirle – mediando le, dunque – in una significazione comunque *sociale*, e quindi *politica*, anche se fruibile da un numero sempre più incerto di soggetti possibili (ad alcuni dei quali, infatti, toccherà poi in sorte di *universalizzare*, e quindi *oltrepassare*, a volte *distruggere*, la realtà mitica verso una riproduzione culturale dell'esperienza: che è la ri-produzione «allargata perché allargabile» *erga omnes* di cui parla J. Dewey in *Democrazia e educazione*).

Dunque, è in funzione *dell'originario* (in funzione del *mito*, della *mano sinistra*) che possiamo razionalmente impostare i problemi epistemologici della creatività, e razionalmente comprendere la valenza morale della criticità, e sostenere gli ideali d'una *democrazia* come possibilità, per tutti, di conoscere, valutare, e scegliere il proprio destino. Questo il *set* programmatico entro cui Bruner ha impostato le sue ricerche.

Oggi, non siamo più in grado neanche di costruire miti (quindi non siamo in grado di *oltrepassarli* nell'universalizzazione, *id est* non siamo in grado di universalizzare). Costruiamo farse.

Educare, allora, potrebbe anche implicare una ricostruzione di miti. Il mito, ad esempio, di una nuova, *possibile*, età dell'uomo. Un'età dove la cooperazione vinca sul mercato (e dunque il lavoro sia gioiosamente vissuto come «servizio sociale»<sup>7</sup>), dove cioè la solidarietà dei *molti* tenda a sopprimere la logica degli *individui proprietari*, dove insomma al posto della appropriazione e dello sfruttamento emergano il desiderio e l'amore del «comune». È un mito, certamente, tant'è che i suoi referenti sono passione e corpo, e spesso dolore e sangue (basterebbe ricordare alcune tragiche esperienze dei cosiddetti «movimenti» del nostro *post-moderno*). Un mito, allora, da *demitologizzare*, non nel senso di sopprimerlo, ma nel senso di deciderne la *razionalizzazione* (cioè estenderlo *erga omnes*, nella sperimentazione di nuove lotte politiche): transitare – in un esodo senza fine, come senza fine è il passaggio dal mito al *logos* (dato che, appunto, il *logos* è lo stesso passaggio) –, transitare dunque dal mito

<sup>7</sup> Su questi argomenti, mi pennello di rinviare al mio *Per una paideia filosofica*, Palermo 2007, cap. III, *Argomenti per una paideia del lavoro*.

– assolutamente «astratto», proprio per la sua *materialità originaria* – di una rifondazione del comunismo alla prassi «concreta» epperò dialettica e fallibile d'una *assoluta democrazia* (dove, appunto, non sia più un mito la libertà come autonomia del singolo). Non è un compito facile. Non è neanche facile progettarlo. Toni Negri ne sa qualcosa (e a lui rivolgo sempre i miei pensieri quando mi imbatto in questi problemi, che poi sono l'unico problema dell'uomo).