**Il dogma inconsapevole – 1, Quagliata**

Il volume edito da Franco Angeli – **Il dogma inconsapevole. Analisi del fenomeno religioso in Italia. Il contributo della *Grounded Theory* costruttivista** – rappresenta un significativo esempio di Ricerca qualitativa all’interno della maestosa indagine sulla religiosità in Italia coordinata, a livello nazionale, dal Prof. Roberto Cipriani.

Gli estratti di alcuni saggi di Ascione, Bianchi e Quagliata possono motivare la lettura approfondita del testo.

1. *Un’epistemologia di riferimento per l'analisi qualitativa*

di Alberto Quagliata

Una ricerca sulla religiosità abbraccia campi di interesse molteplici, multidimensionali, come il sacro, il metafisico, la ricerca interpretativa e la sfera del magico. In questo volume, l'approccio prevalentemente qualitativo è proposto come una scelta *necessaria* per lo studio di fenomeni complessi e di rilevanza etica: chi conduce ricerche qualitative sa di poter aspirare a una organizzazione soltanto parziale e necessariamente approssimativa dei contesti in cui siamo immersi, attraverso la costruzione di una conoscenza contestualizzata, situata in specifiche circostanze storiche, culturali, sociali e situazionali.

* 1. **Il pensiero della complessità**

Avvicinarsi all’idea di complessità è un esercizio che provoca – può provocare – vertigine; abituati alla matematizzazione scientifica della realtà, siamo ingabbiati in una percezione parziale e ristretta della coscienza umana che vede solo "brevi archi" (Bateson, 1988) dei lunghissimi circuiti di contingenze interconnesse della realtà naturale.

Nel 1972 Bateson scrive *Mente e Natura*: in questa opera afferma che l'evoluzione è un processo mentale, intendendo dire che l'evoluzione è sistemica e che il processo evolutivo ha le medesime caratteristiche costitutive di altri processi sistemici, tra cui il pensiero: l'elaborazione di questi studi suggerì a Bateson di proporre una sua definizione dei termini “mentale” e “mente”, termini prima di lui ‘banditi’ dal linguaggio scientifico (Bateson M.C., 1989, p. 21). Bateson mise in evidenza quello che gli stava più a cuore nelle sue riflessioni sul pensiero e sull'evoluzione, processi che presentano un'importante analogia: sono entrambi caratterizzati da una “struttura che connette”.

Abituarci a una epistemologia che ci invita a disimparare, che ci sfida a 'spostarci' sempre "oltre", vuol dire assumere la sensibilità di una più ampia comprensione della realtà cibernetica e incamminarci in una conoscenza più ecologica, la conoscenza estetica (Cichetti, 2019, p. 26).

Il pensiero della complessità appare come un nuovo paradigma interpretativo che incarna l'innovazione della cibernetica, la psicologia dei costrutti personali e il costruttivismo socio-culturale: «la complessità è il tessuto di fatti, azioni, interazioni, retroazioni, determinazioni, alea che costituiscono il nostro mondo fenomenico» (Morin, 1990, p. 10).

Allo sviluppo di questo nuovo paradigma interpretativo hanno contribuito numerosi studiosi di sensibilità diverse tra loro; ricordiamo, tra gli altri: Humberto Maturana, Ernst von Glasersfeld, Francisco Varela, Kurt Lewin, Heinz von Foerster, Niklas Luhmann, Paul Watzlawick, Lev Vygotskij, Ludwing Wittengstein, David Jonassen, Gregory Bateson ed Edgar Morin.

Come definire il pensiero della complessità che, tra gli assunti di base, disconosce l'utilità di dare definizioni esperte e rigide? A questo paradosso è possibile rispondere facendo riferimento all'efficace riflessione di Telfener & Casadio (2003, p. 49):

[...] la complessità abbandona l’illusione di una possibile generalizzazione, e considera ogni teoria una ‘teoria locale’ capace di rendere conto della molteplicità dei punti di vista e delle tante possibili definizioni del medesimo oggetto. In questa ottica ogni ipotesi è definita dal modello di riferimento scelto, dalla griglia di codifica e decodifica utilizzata e dal contesto storico e sociale in cui gli eventi vengono letti. Ciascun punto di vista è considerato parziale, solo una parte della verità. Si teorizza la complementarità delle descrizioni e la composizione delle conoscenze come possibile metodo per “avvicinarsi” alla complessità del reale. C’è più di un unico universo da conoscere: si introducono infatti i concetti di ‘multiverso’ e ‘pluriverso’, di polifonia di descrizioni, e ci si distacca da versioni semplificate e univoche degli eventi.

Secondo Manghi (2009, p. 41), inoltre:

[...] la parola-maestra complessità indica innanzitutto un bisogno di connessione: complessità è sapere che ogni nostra idea prende significato da un’opposizione complementare con un’altra idea. È sapere che ogni altra distinzione rimanda a una più ampia reciprocità tra i distinti. Che ogni nostro indispensabile aut aut rimanda a qualche ineludibile et et - e viceversa.

Ai concetti di “separare”, “distinguere”, “prendere da parte” Heinz von Foerster propose di sostituire i termini complementari di “mettere insieme”, “unificare”, “identificare”; inoltre von Foerster propose di utilizzare il termine “sistemico” per indicare una struttura di pensiero complementare al pensiero scientifico tradizionale che, attraverso il mettere insieme argomenti diversi e la sincronizzazione di differenti punti di vista, apre un nuovo orizzonte, non raggiungibile dal pensiero riduzionista: la prospettiva sistemica.

Da queste riflessioni prende corpo una consapevolezza che è alla base della teoria della complessità: è l’osservatore a determinare in larga parte le caratteristiche della situazione problematica che sta studiando: in altre parole, è l’osservatore che stabilisce, partendo dalle sue conoscenze e dalle sue non conoscenze e in base alla sua consapevolezza, se la realtà che lo circonda sia più o meno complessa.

Scrive in proposito von Foerster [1987, p 153]:

[…] in antitesi al problema classico dell'indagine scientifica, che innanzitutto postula un 'mondo oggettivo' invariante rispetto alle descrizioni (come se una cosa simile potesse esistere) e quindi tenta di formulare una descrizione, ci troviamo di fronte al compito di creare un 'mondo soggettivo' invariante rispetto alle descrizioni, ossia un mondo che comprenda l'osservatore: questo è il problema*.*

***Verso un “pensiero ecologizzante”***

Per indagare il molteplice intreccio che caratterizza la complessità del nostro tempo, Morin chiede che ogni sistema pedagogico assuma per base il “Grande Racconto”, il “grand Récit” teorizzato da Serres ne *L’incandescent* (2003); dichiara Serres in un’intervista[[1]](#footnote-1):

Abbiamo la possibilità di narrare la nascita e la storia del nostro ambiente, dell’universo, del pianeta, delle specie di flora e fauna nel contesto che io definisco il *Grand Récit*: un ‘grande racconto’ capace di diffondere una cultura in armonia tra i saperi, senza più cesure, compartimenti stagni, verso un “Nuovo Umanesimo” che acceda all’universale.

Le “grandi narrazioni” - su cui da sempre si sono fondati i sistemi culturali e, in particolare, le religioni - permettono di ricostruire la comunità di destino degli abitanti terrestri, partendo dal percorso tortuoso – fra vincoli e caso, fra continuità e fratture – compiuto dall’universo per giungere a noi: dai tredici miliardi di anni trascorsi dal Big Bang, attraverso la comparsa della vita sulla terra, circa 4 miliardi di anni fa, ai primi passi, circa 7 milioni di anni fa, dell’ominizzazione, fino alla successiva diaspora della nostra specie. È su questo sfondo integratore che il breve segmento della storia umana si illumina, svelando l’unità antropologica nelle sue diversità individuali e culturali; diventa così pensabile condividere il senso della cittadinanza terrestre, una sensibilità che predisponga a un’era planetaria di inter-solidarietà che nasce dalla *comprensione* che l’umanità intera partecipa a una comunità di destino.

L’insegnamento di Morin mette al centro dell’educazione l’acquisizione di competenze *esistenziali* che completino quelle professionali richieste dal dominio della tecno-economia; il compito dell’educazione non è semplicemente quello di "spiegare" in termini concettuali, ma quello di offrire una *comprensione umana*, sempre inter-soggettiva, capace di agire un riconoscimento empatico dell’Altro: ogni progetto educativo ha il dovere di assumere su di sé l’imperativo etico di generare strumenti efficaci per lottare contro razzismo, xenofobia e fanatismo religioso. La *comprensione umana* richiede di apprendere testo e contesto, caso locale e situazione globale; chiede ancor più di comprendere l’incomprensione, cioè le modalità psico-sociali dell’esclusione e del rifiuto. Morin suggerisce che ogni Università istituisca una cattedra di “comprensione umana”, che lui pensa come il “luogo” in cui prendere coscienza dei condizionamenti subiti, degli *imprinting* che hanno marchiato la nostra infanzia e la nostra adolescenza. Non c’è libertà se non c’è prima liberazione, anche dai nostri pre-giudizi; per comprendere in quali rive scorre il nostro pensare e il nostro sentire dobbiamo permetterci esercizi di decentramento e considerare sempre, con attenzione rispettosa, il costrutto di etnocentrismo critico (De Martino, 1961). Scrive in proposito Signorelli (1986, pp. 9-10):

L’incontro etnografico è uno ‘scandalo’ che si risolve nella pratica dell’etnocentrismo critico, vale a dire nella consapevolezza che è impossibile, velleitario e sterile pretendere di uscire dalla cultura che ci appartiene per entrare nella cultura altrui e farla nostra; ma nello stesso tempo, questa consapevolezza del nostro etnocentrismo, se e quando alimenta un confronto sistematico con le altre culture, ci rende avvertiti, critici non solo e non tanto verso gli altri, ma soprattutto, e cosa ben più difficile, verso il nostro stesso mondo culturale ... Quanto all’ethos del trascendimento, è un’etica laica, fondata sul dovere – che ci distingue e ci fa umani – di impegnarci costantemente in un’opera di valorizzazione del mondo di cui siamo parte. Andare oltre la datità delle situazioni e andarci secondo valori: è questa l’essenza dell’ethos del trascendimento.

Ecco allora emergere, come scrive Martha Nussbaum (2012), i limiti della nostra conoscenza storica-occidentale, i limiti della visione del mondo che nasce da ogni singolo vissuto; la ricerca serve ad andare oltre il concetto tradizionale di ragione, oltre i limiti della ragione occidentale. Espandere la propria coscienza nel momento in cui si incontra la visione del mondo altrui è un assunto irrinunciabile:

[...] le capacità intellettuali di riflessione e pensiero critico sono fondamentali per mantenere vive e ben salde le democrazie [...] tali capacità sono associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come "cittadini del mondo"; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro. (Nussbaum, 2012, p. 26)

Fare ricerca, “educare” e insegnare in contesti in cui si ha ben presente la varietà dei punti di vista dovrebbe essere la condizione essenziale di qualsiasi ambiente e contesto creaturale; scrive in proposito von Foerster:

[…] dipende da come si guarda alle cose; c'era senz'altro 'conoscenza' nelle tavole, ma non c'era comprensione in chi le interpretava. Cosi le biblioteche non sono l'equivalente della conoscenza scientifica, la conoscenza è nella 'testa' di chi fa scienza e di chi legge i libri presi nelle biblioteche. Non c'è passaggio di informazione, perché l'informazione non esiste. È nella mia testa e posso 'sintonizzarmi' con un altro, come in una danza, dopo la quale ne so più di prima. Questa danza è un dialogo parlato, scritto o letto con qualcuno (1985, p. 45).

E, ancora, scrive Delbruck (1993, p. 119):

Così noi vediamo il mondo attraverso molteplici paia di occhiali, alcuni dei quali si ereditano come parte dell'apparato fisiologico, mentre altri si acquisiscono per esperienza diretta nel corso della vita [...] ogni passo della conoscenza significa togliersi un paio di occhiali.

Una visione sistemica dell’educazione stenta a farsi strada nella prassi consolidata dei processi della formazione istituzionale, scolastica e universitaria. All’interno delle istituzioni formative ed educative continua a essere prevalente un approccio mentalistico e individualistico, mentre appaiono vani gli appelli all’importanza del contesto e alla sua influenza sull’apprendimento.

Ancora von Foerster (1987, p.119) scrive:

[…] non c'è da meravigliarsi che un sistema di istruzione il quale confonda il processo di creare nuovi processi con l'elargizione di un bene chiamato 'sapere' o 'conoscenza' possa causare qualche delusione negli ipotetici destinatari, in quanto, semplicemente, non viene loro trasmesso nessun bene: di beni non ce ne sono.

***Una cornice sistemico-costruttivista***

Fare ricerca è sempre un percorso ideologico e introspettivo, civile ed etico: Kathy Charmaz (2104) ci aiuta a capire che la scelta dell'epistemologia è inevitabilmente un fatto politico.

Indagare realtà creaturali, in questo specifico contesto il sentimento del sacro, campo “umano” per eccellenza, richiede una cornice epistemologica coerente ed efficace, capace di armonizzare le suggestioni provenienti dal campo etnografico e restituire concetti densi, evitando semplificazioni sterili, privilegiando, appunto, la complessità.

Il costruttivismo è un orientamento interpretativo secondo il quale la realtà non può essere considerata come qualcosa di oggettivo e di indipendente dal soggetto che ne fa esperienza, perché è il soggetto stesso che crea, costruisce, inventa ciò che percepisce come esistente: ogni soggetto inventa il mondo attraverso le sue azioni conoscitive e tali azioni, che il costruttivismo definisce ‘costruzioni’, vengono poi condivise attraverso la lingua e la rete di relazioni tra i soggetti che appartengono a una medesima comunità o “cultura”. Scrive in maniera evocativa Bateson (1997, p. 376): «Quando il ricercatore comincia a sondare zone sconosciute dell’universo, l’altro capo della sonda è sempre immerso nelle sue parti vitali»

L’atto fondativo del paradigma costruttivista è riconducibile, con buona approssimazione, al lavoro del 1955 di George A. Kelly, *The Psychology of Personal Constructs*; la Psicologia dei Costrutti Personali nasce come spinta al necessario superamento del comportamentismo e di una visione monolitica e dicotomica della conoscenza. La conoscenza non può essere pre-assegnata, il mondo è conosciuto sperimentando e agendo: l’osservatore e l’osservato sono dunque inseparabili.

Invenzione, decontrazione cognitiva e irriducibilità dei punti di vista sono parole chiave del costruttivismo: nessuna riflessione trova la sua oggettivazione e legittimazione in sé, poiché ogni esperienza di conoscenza è sempre una costruzione simbolica in un contesto; è quindi situata, perfettibile, tendente allo sviluppo di nuove domande. Parafrasando von Foerster, possiamo affermare che la posizione costruttivista contiene in sé un'attitudine etica, poiché pone l'enfasi su un aspetto particolarmente importante: tutto quello che elaboriamo (“inventiamo”) in termini di apprendimento, in un’attività di costruzione condivisa della conoscenza, è nostra responsabilità.

Secondo il paradigma del costruttivismo socio-culturale, l'apprendimento si colloca in una prospettiva relazionale e la conoscenza è interpretata come negoziazione collettiva di significati; mentre nel costruttivismo radicale la mente e i suoi costrutti sono logicamente anteriori al processo sociale, nel costruttivismo socio-culturale la mente è considerata un vero e proprio fenomeno sociale che caratterizza ciò che accade tra le persone: questo approccio fornisce la migliore base epistemologica per agire la metafora dell'intelligenza collettiva di Pierre Lèvy (1996, pp. 34-35), descritta come «un’intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze [...] nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa, la totalità del sapere risiede nell'umanità ...»

Le caratteristiche che seguono costituiscono una buona sintesi delle caratteristiche del pensiero sistemico-costruttivista:

* la conoscenza è una costruzione attiva del soggetto, che mette in moto tutte le strategie possedute e attiva le sue risorse emotive e riflessive;
* la conoscenza ha carattere situato, ancorato a un contesto concreto: non esistono saperi precostituiti ed esportabili con generalizzazioni aprioristiche;
* la conoscenza si svolge attraverso varie forme di collaborazione e negoziazione sociale;
* la conoscenza ha carattere flessibile, polisemico e non predeterminabile: la costruzione del sapere avviene in contesti complessi che promuovono una visione multidimensionale e poliprospettica delle situazioni problematiche esaminate;
* il paradigma costruttivista propone *esempi* e non dà definizioni, cerca la *problematizzazione continua,* cerca risorse operative adeguate al contesto.

1. Intervista di Giulia e Piero Pruneti a Michel Serres, da *Archeologia Viva* n. 106 (luglio/agosto 2004): https://www.archeologiaviva.it/12268/ricordando-michel-serres/ [↑](#footnote-ref-1)