

Teoria della mente e pratica educativa

Alberto Giovanni BIUSO *

La Teoria della Mente Allargata riporta la relazione fra docente, discente e mondo al cuore della pratica educativa, inserendo le menti di chi insegna e quelle di chi impara all'interno di un unico flusso di conoscenze complesse

La filosofia della mente è diventata uno specifico ambito di indagine nel Novecento, ma le questioni che affronta sono da sempre al centro della riflessione europea, e molte delle soluzioni che sembrano nuove costituiscono delle versioni aggiornate di risposte presenti da tempo nella tradizione filosofica. Fra le caratteristiche di questo ambito di indagini, una rappresenta forse la sua maggiore ricchezza: nella filosofia della mente molte sono le domande e poche le risposte univoche. Come afferma Santucci, qui "i problemi contano più delle soluzioni, le intuizioni più degli argomenti, il disaccordo pluralistico più dell'armonia sistematica"⁽¹⁾. Negli ultimi decenni, inoltre, le indagini sullo statuto della mente, sulla sua struttura come sulla sua funzione, sui rapporti col corpo e con l'ambiente, si sono moltiplicate, diventando sempre più complesse. Tale proliferazione e complicazione ha condotto anche a una maggiore tolleranza e alla consapevolezza della parzialità di tutte le posizioni. Caratteristica, questa, che rimane fra le più significative della filosofia.

In realtà, "filosofia della mente" e "filosofia" sono due modi diversi di esprimere la stessa cosa, dato che la mente è lo strumento della conoscenza, di ogni indagine, della logica come degli affetti, dell'emotività e della razionalità. Ma la mente è anche il corpo che sente, percepisce, apprende con ogni parte di sé. La filosofia della mente è certamente un ambito specialistico, ma possiede una fortissima connotazione interdisciplinare, dato che si deve occupare anche di antropologia, psicologia, logica, informatica. Una delle peculiarità degli esseri umani consiste nel porre la questione della propria identità,

ed è evidente che parte di questa identità è la capacità stessa di formulare domande, la prima delle quali è "chi sono io?". Un interrogativo, questo, che si può declinare in molti modi: "conosco me stesso?", "come e perché la mia mente è diversa da questa materia qui che chiamiamo corpo?", "a cessare di esistere è l'intero mio essere o qualche sua parte?", "che cosa so io davvero del me che parla e che formula pensieri?", "che cosa significa la permanenza di qualcosa che pone degli interrogativi su se stessa? È sempre la stessa? Muta col tempo? È una? È molti?".

Fra le numerose risposte che sono state tentate – fra le più importanti: il dualismo, il materialismo eliminativista, il riduzionismo, il monismo idealistico, il funzionalismo⁽²⁾ –, una si segnala per alcuni elementi insoliti. Intanto, è stata formulata non da filosofi ma da due bioingegneri, anche allo scopo di fondare e giustificare la progettazione di un prototipo di androide, per fornire un modello epistemologico ai costruttori di menti e cervelli artificiali. Il loro libro⁽³⁾, però, va molto al di là degli scopi immediati e propone un'ipotesi articolata, coerente e assai interessante sulla mente, il cervello, le loro interazioni con l'ambiente.

Gli Autori ritengono anzitutto che la mente sia qualcosa, non un semplice equivoco linguistico o un miraggio del senso comune, ma "il punto di partenza cartesianamente ineludibile" (p. 12), dal quale bisogna ancora una volta partire per "porre dubbi e interrogativi sulla nostra natura" e per continuare, quindi, a fare ancora filosofia (p. 503). La prospettiva teoretica generale del testo intende andare oltre la metafisica – intesa come discorso generale sull'essere a partire da assiomi non empirici – ma anche al di là del materialismo, cui il discorso sulla mente sembra spesso ridursi. Proviamo a delineare i punti di fondo di queste lettura della mente.

La filosofia della mente è certamente un ambito specialistico, ma possiede una fortissima connotazione interdisciplinare, dato che si occupa anche di antropologia, psicologia, logica, informatica

*Università di Catania
agbiuso@unict.it - www.biuso.it

Gli attori
che entrano
in contatto
con le diverse
tipologie
di enti fisici
possono essere
suddivisi
in tre categorie,
a seconda
del tipo
di relazione
che instaurano
con essi

Gli enti fisici possono essere ricondotti a quattro tipologie: a) oggetti fenomenici: colori, odori, suoni, sapori, dolori e tutte le altre sensazioni che di solito non vengono ritenute oggetti veri e propri, ma solo caratteristiche percettive di chi osserva; b) oggetti empirici: gli enti con cui siamo sempre in contatto, dei quali la nostra attività percettiva è letteralmente riempita, le cose che ci circondano, umane, naturali o artificiali che siano. Rispetto agli oggetti fenomenici, quelli empirici vengono riconosciuti da tutti, sono stabili nel tempo, si ripresentano sempre allo stesso modo; c) oggetti astratti o logici: numeri, forme geometriche, formule, deduzioni (nella storia della filosofia hanno assunto varie denominazioni: le *forme ideali* di Platone, *il terzo regno* di Frege, *il mondo 3* di Popper); d) oggetti convenzionali o fittizi: tutti quelli che indicano qualcosa, che costituiscono una convenzione, un concetto utile a comprendere in sé relazioni e insieme, come il meridiano di Greenwich, il baricentro, le ore 18.

Con i diversi tipi di oggetti entrano in contatto gli attori (i singoli soggetti), ma anche gli insiemi di elementi che vengono recepiti come un tutto in azione; ciò che li caratterizza è quindi la capacità "di interagire con l'ambiente circostante in modi più o meno complessi" (p. 446). Attori possono essere definiti, ad esempio, anche un formicaio o un robot. Essi si dividono in tre categorie: a) attori sintattici: macchine da calcolo, elaboratori, computer, con qualunque materiale siano costruiti; b) attori comportamentali: tutti quei sistemi che sembrano produrre autonomamente degli effetti, anche se si limitano a simulare tale capacità, come fanno i cartoni animati o i robot-insetti utilizzati anche nelle industrie; c) attori semantici: animali, umani, ipotetici esseri coscienti artificiali, in grado di riferirsi consapevolmente a un preciso contenuto dell'esperienza, di rappresentare eventi esterni al sé.

Semplificando l'ipotesi di Manzotti e Tagliasco, si potrebbe dire che la mente è in primo luogo una relazione col mondo, un'interazione di eventi che va ben oltre i confini fisici del cervello e del cranio e consiste in una dimensione che si estende al mondo degli oggetti, degli attori, delle percezioni e delle cause. Quella proposta è, infatti, una *Teoria della Mente Allargata*, TMA, costruita sui significati e sulle *onfene*. Quest'ultimo neologismo vuole indicare che la mente è costituita dall'unione fra l'esistenza delle cose, la rappresentazione che un soggetto se ne fa, la relazione che si intrattiene con il mondo e cioè con l'insieme degli oggetti e dei soggetti che lo popolano. La parola *onfene* deriva dall'unione di ONtologia-FENomenologia-Epistemologia e vorrebbe indicare – già da sola – la necessità di superare i dualismi soggetto-oggetto, mente-mondo, coscienza-realtà. Come la luce è un insieme di particelle (chiamate fotoni) responsabili della sua natura tanto corpuscolare quanto ondulatoria, così la realtà tutta intera

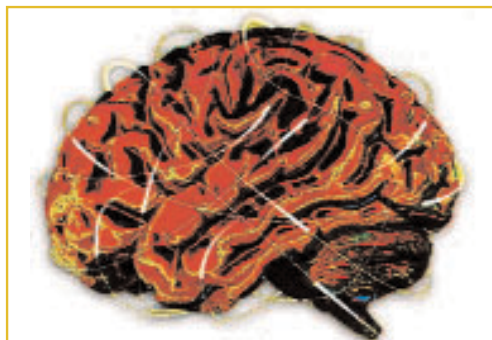
sarebbe costituita da onfene, le quali si possono manifestare e sono esistenza, rappresentazione, *relazione con*. Secondo la TMA, l'onfene è il costituente fondamentale della realtà, non deducibile da altro. Solo sulla base delle onfene, gli eventi che accadono, l'ambiente che c'è, gli attori e le cose ricevono la loro unificazione dotata di significato.

I significati – pertanto – non sono nel cervello, che è "un organo come tutti gli altri, un pezzo di materia" (p. 126); non sono negli oggetti, tanto è vero che la vela nera della nave di Teseo era un pezzo di stoffa alla quale solo la particolare relazione intrattenuta con essa da Egeo diede un significato intenzionale e – in quel caso – tragico. Sulla base della TMA, la risposta alla domanda di Einstein se la luna esiste anche se non c'è nessuno a guardarla, è che in questo caso a esistere non sarebbe la luna ma "ciascuna delle molecole e degli atomi che la compongono" (p. 438), esisterebbe la materia del satellite ma non il suo significato. Un oggetto fisico, in altri termini, non è solo un aggregato di atomi, di particelle, di forze gravitazionali ed elettromagnetiche, ma è un'interpretazione: "quello che si mette in discussione non è l'esistenza dei componenti fisici degli oggetti macroscopici (atomi, quark o altro), ma l'esistenza del livello di interpretazione più alto in assenza di soggetti coscienti" (p. 82). Un volto, quindi, non esiste se non nello sguardo di chi lo fissa; una forma disegnata su un foglio è tale – ha un valore semantico, al di là della materia spalmata dalla matita o dal pennarello sulla carta – solo per una mente che la osserva.

Se la realtà consiste in questa struttura di esistenza, rappresentazione e *relazione con*, i significati – e quindi la mente! – non possono essere né compresi, né spiegati attraverso la riduzione del mondo alle sue componenti fisiche elementari, alle funzioni operative e sintattiche, ai comportamenti nello spazio, al cervello in una vasca che lo nutra. Non è possibile, infatti, creare dal nulla i significati, disporre di rappresentazioni senza che ci siano eventi da rappresentare⁽⁴⁾. Come il cervello non può produrre la materia, così non può generare alcuna realtà né fisica né semantica. La prospettiva antimaterialistica e olistica della TMA è davvero assai chiara e convincente, poiché essa "è compatibile con un mondo che non è costituito solo da cieche e mute aggregazioni di parti, ma da vivide unità piene di senso e di significato" (p. 494). Proviamo adesso a indicare – a partire da quanto detto sin qui – che cosa la mente non sia e in che cosa invece essa consista:

- non è la struttura fisica del cervello, non sopravviene sul cervello e quest'ultimo è necessario ma non sufficiente⁽⁵⁾;
- non si esaurisce nel linguaggio;
- non è indifferente o altro rispetto ai contenuti soggettivi, emotivi, volontaristici dell'esistenza umana⁽⁶⁾;

La mente
è costituita
dall'unione
fra l'esistenza
delle cose,
la rappresentazione
che un soggetto
se ne fa,
la relazione
che si intrattiene
con il mondo



Il cervello è la struttura necessaria ma non sufficiente della mente

La pretesa di onnipotenza dell'educatore sull'educando distrugge l'assoluta centralità del rapporto fra persone, senza il quale non esiste educazione

- non è l'intelligenza, la quale è lo strumento operativo, il mezzo che fa, mentre la coscienza è;
- è la coscienza, "cioè quella parte della realtà dove si ha una rappresentazione del mondo (in cui il mondo rappresenta se stesso)" (p. 62);
- è un processo che consiste nel flusso incessante delle onfene;
- è "il luogo in cui la realtà conosce se stessa" (p. 188): il soggetto cosciente è, infatti, "l'insieme delle relazioni intenzionali che costituiscono il contenuto del sé" (p. 238) e la mente non è una semplice funzione, non è una sostanza separata dal corpo, non è una costruzione sociale o un'invenzione del linguaggio.

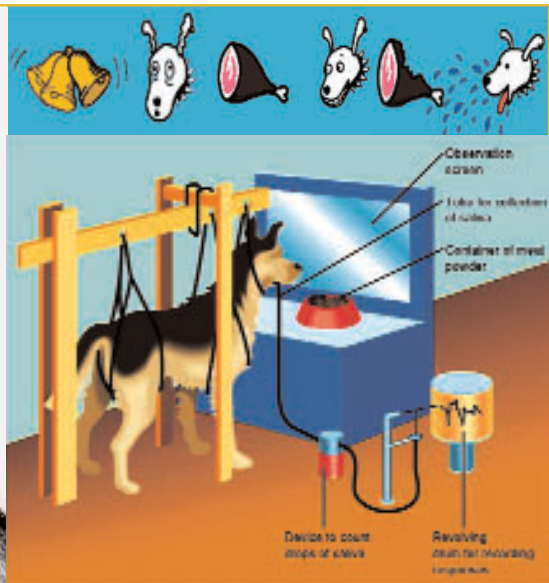
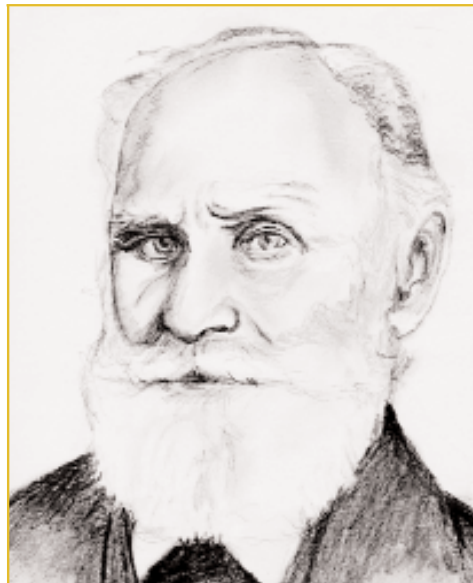
Le conseguenze di una teoria come questa sulla pratica educativa sono immediate ed evidenti e si fondano su una definizione molto interessante della coscienza: *La natura della coscienza è rappresentare, ma tale natura risulta incomprendibile se non si fonda sull'esistenza e sull'essere in relazione. Coscienza e realtà risultano così le due sostantivizzazioni, le due ipostatizzazioni, dei due fondamentali aspetti della realtà (la rappresentazione e l'esistenza, uniti nella relazione)* (p. 537).

Ciò che la TMA suggerisce a chi insegna è, si potrebbe dire, un ritorno a Socrate, al dialogo vivo fra le persone, alla maieutica

Il cuore della pratica educativa è quindi la relazione fra docente, discente e mondo. Le menti di chi insegna e di chi impara sono inserite in un flusso di conoscenze, stimoli, emozioni, informazioni che appare ed è estremamente complesso. Questo significa che le semplici tecniche didattiche – da quelle comportamentistiche (alla Pavlov/Watson) alle più raffinate metodologie attualmente in voga – possono certo risultare utili per degli scopi immediati e circoscritti ma non risolvono affatto il significato e la ricchezza del rapporto educativo. Ciò che la TMA suggerisce a chi insegna è, si potrebbe dire, un ritorno a Socrate, al dialogo vivo fra le persone, alla maieutica. Uno dei più gravi fraintendimenti pedagogici sta, infatti, nella pretesa di onnipotenza dell'educatore sull'educando, la quale distrugge l'assoluta centralità del rapporto fra persone, senza il quale non esiste educazione.

Una pedagogia all'altezza della complessità del presente deve respingere ogni forma di riduzionismo gnoseologico e ontologico, sia esso l'assolutizzazione del metodo statistico, il dualismo "natura-spirito" o la confusione fra i livelli della realtà. È anche questo l'errore del behaviorismo, che riduce l'animale, e ancor più l'essere umano, a un fascio di reazioni condizionate, che fa dell'uomo un ente privo di coscienza e di autonomia, malleabile nelle mani di demagoghi e ideologi, pronto a farsi strumento di illuminatori e di tiranni. Desiderio di potere e acquiescenza alle mode culturali hanno contribuito a determinare l'ampio successo del comportamentismo nel Novecento: "per chi desidera poter manipolare masse umane, sapere che l'uomo non è altro che il risultato dell'ammaestramento esercitato su di lui fin dall'infanzia dall'ambiente vivente e inanimato deve rappresentare la soddisfazione dei sogni più arditati. (...) il verbo to control che vuol dire "dominare" (...) compare troppo spesso in Skinner"⁽⁷⁾.





L'errore del comportamentismo è di ridurre l'essere umano a un fascio di reazioni condizionate; ma l'uomo, dotato di coscienza e di autonomia, è qualcosa di più del cane di Pavlov

Dato che la struttura del fatto educativo è socratica, nessun docente può garantire alcun risultato se in chi lo ascolta non c'è predisposizione all'apprendere

Contro posizioni come queste, diffusissime nella scuola e tanto più ripetute quanto meno se ne conosce l'origine, bisogna con chiarezza affermare che il successo o l'insuccesso formativo dipendono in misura soltanto parziale dall'educatore-insegnante e si fondano, invece, sulla diversa risposta che la persona dell'allievo dà alle sollecitazioni – qualunque esse siano – del maestro. Dato che la struttura del fatto educativo è socratica, nessun docente può garantire alcun risultato se in chi lo ascolta non c'è predisposizione all'apprendere e volontà di riuscirci. L'educatore non è onnipotente, l'educando non è una macchina plasmabile in qualsivoglia forma, l'educazione è rapporto fra persone, incontro di libertà. Una conferma rigorosa e complessa della struttura dialogica e aperta al mondo che è propria dell'insegnamento, è data dalla conoscenza della mente come punto di incontro fisico, emotivo, espressivo e logico, fra l'unità della coscienza autoconsapevole e la realtà della quale essa è la consapevolezza. Appare davvero plausibile che “per vedere qual è il contenuto di una mente non si deve guardare dentro un cervello, ma fuori di esso, verso gli eventi che stanno costituendo il suo contenuto” (p. 454). Mondo, soggetto, ambiente, linguaggio, società sono nomi diversi del modo umano di cogliere il reale: è esattamente tale modalità ciò che chiamiamo coscienza. Insegnare e apprendere significa educare la coscienza così intesa a mantenere e ad arricchire quell'apertura al mondo da cui essa è sin dall'inizio costituita.

Note

⁽¹⁾ Postfazione a W. Bechtel, *Filosofia della mente (Philosophy of Mind. An Overview for Cognitive Science)*, Il Mulino, Bologna, 2002

⁽²⁾ Per una panoramica aggiornata, consiglio alcuni testi usciti di recente in italiano: M. Di Francesco, *Introduzione alla filosofia della mente*, Carocci, Roma, 2002; S. Nannini, *L'anima e il corpo. Un'introduzione storica alla filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari, 2002; A. Paternoster, *Introduzione alla filosofia della mente*, Laterza, Roma-Bari, 2002

⁽³⁾ R. Manzotti, V. Tagliascio, *Coscienza e realtà. Una teoria della coscienza per costruttori e studiosi di menti e cervelli*, Il Mulino, Bologna, 2001; le indicazioni di pagina che nel testo sono poste fra parentesi si riferiranno a questo libro

⁽⁴⁾ Uno dei limiti, probabilmente il maggiore, dell'Intelligenza Artificiale è stato ed è la mancanza di “una teoria convincente della semantica, e questo le ha precluso l'accesso al significato” (p. 53); i computer, infatti, “sono macchine per l'elaborazione dell'informazione e non soltanto hardware elettronico, solo perché di fronte ai loro schermi siedono esseri coscienti che associano significato all'attività dei calcolatori” (p. 76)

⁽⁵⁾ “I cervelli possono essere anche identici senza che lo siano le menti. La mente di un soggetto è allargata a tutti gli eventi di cui il soggetto è cosciente, eventi che sono per la maggior parte esterni al cervello” (p. 381); “Il cervello non esiste, come intero, se non come frutto della scelta di un osservatore cosciente e non può, da solo e sulla base di premesse riduzionistiche, costituire la base per il proprio significato e a fortiori per una mente cosciente” (p. 101)

⁽⁶⁾ Si veda, a proposito della stretta interazione fra razionalità ed emozioni, il recente *Alla ricerca di Spinoza (Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the feeling Brain)*, 2003, Adelphi, Milano, 2003, del neurologo Antonio Damasio

⁽⁷⁾ K.Lorenz, *Natura e destino*, trad. di A. La Rocca, Mondadori, Milano, 1990, pag. 155. E, infatti, uno dei testi più significativi dello psicologo americano intende andare esplicitamente oltre “la libertà e la dignità”: *Beyond freedom and dignity*, Jonathan Cape, London, 1972